

دراسات نفسية في



المؤسسة العربية للأبحاث العلمية
وتنمية الموارد البشرية

الذكاء الوجداني - الإكتئاب - اليأس -
قلق الموت - السلوك العدواني - الانتحار



إعداد

أ.د / بشير معمرية

قسم علم النفس - جامعة الحاج لخضر

باتنة - الجزائر

الناشر: المكتبة العصرية

بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس
(الجزء الثالث)







المؤسسة الوطنية للإستشارات العلمية
والتنمية للوزارة البشرية

دراسات نفسية

في

الذكاء الوجداني - الإكتئاب - اليأس
قلق الموت - السلوك العدواني - الإنتحار

إعداد

أ.د. بشير معمريّة

قسم علم النفس - جامعة الحاج لخضر

باتنة - الجزائر

الناشر

المكتبة العصرية

بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (الجزء الثالث)

الناشر : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع
جمهورية مصر العربية - المنصورة - برج العمورة - شـ حسني مبارك
(المنشأة) بجوار فندق مارشال الجزيرة.

هاتف : +20 50 2221875 - +20 50 2342006

فاكس : +20 50 2355055 رقم بريدي : 35111

بريد إلكتروني : m_bindary@yahoo.com

اسم الكتاب : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس
جـ ٣ (دراسات نفسية في الذكاء الوجداني - الاكتئاب
- اليأس - قلق الموت - السلوك العدواني - الانتحار)

المؤلف : د/ بشير معمرية

الطبعة الأولى : ٢٠٠٩

رقم الإيداع بدار الكتب : ٢٠٠٨/١٤٩٣٧

I.S.B.N : 977-410-093-x

6-100-410-77

حقوق الطبع والنشر : جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف ولا
يجوز اقتباس جزء من هذا الكتاب أو تصويره ، أو إعادة طبعة ، أو
اختزاله بأية وسيلة إلا بإذن مكتوب ومسجل رسمياً من المؤلف.

مقدمة:

هذا هو الكتاب الثالث ضمن سلسلة كتب تتضمن بين دفتها مجموعة من البحوث والدراسات النفسية التي استطعت إجراءها طيلة عشرة سنوات منذ التحاق بالجامعة. وهي بحوث ميدانية في معظمها أجريتها على عينات من المجتمع الجزائري. معظمها تم تقديمه في ملتقيات علمية جامعية في الجزائر، ومنها ما هو منشور ضمن أعمال هذه الملتقيات، ومنها ما هو ليس منشورا. وقد ارتأيت أن أجمعها في مجموعة من الكتب ليتسنى للطلبة والباحثين في علم النفس وفي فروع أخرى من العلوم الإنسانية الاطلاع عليها. وأرجو أن يجدوا فيها ما يفيدهم سواء من حيث المعلومات المتضمنة فيها أو من حيث منهجية البحث.

ويضم الكتاب الحالي سبعة بحوث منها ما هو نظري مقالي ومنها ما هو ميداني وصفي. تكونت عيناتها من فئات مختلفة من البيئة الجزائرية.

يتناول البحث الأول، الذكاء الوجداني، مفهوم جديد في علم النفس.

ويتناول البحث الثاني، الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى عينة من الشباب.

ويتناول البحث الثالث، الفروق في أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من الشباب.

(ب)

ويتناول البحث الرابع، تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات في المنزل وفق فنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراف الإجرائي.

ويتناول البحث الخامس، أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.

ويتناول البحث السادس، استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنيته على عينات من البيئة الجزائرية.

ويتناول البحث السابع، التربية ومنخل تحليل النظم مع تناول نقدي للتقويم التربوي في المنظومة التربوية الوطنية.

وإني إذ أقدم هذا الكتاب، أرجو أن يجد فيه المتخصص في علم النفس خاصة والمتخصصين في العلوم الإنسانية عامة ما يفيدهم.

والله من وراء القصد، وهو يهدي إلى سواء السبيل.

أ. د. بشير معمريّة

(ج)

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
..... مقدمة	(١) - (ب)
الفصل الأول	
..... مقدمة	١ - ٥٣
..... أهمية البحث	٣
..... أهداف البحث	١٠
..... مشكلة البحث	١١
..... أولا : إشارات سيكولوجية سابقة إلى النكاء الوجداني	١١
..... ثانيا : مفهوم النكاء الوجداني	١٢
..... ثالثا : بداية ظهور مفهوم النكاء الوجداني	١٦
..... رابعا : النماذج النظرية في النكاء الوجداني	١٨
..... خامسا : الأساس النيورولوجي للنكاء الوجداني	١٩
..... سادسا : علاقة النكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية	٤١
..... خاتمة	٤٤
..... المراجع	٤٩
الفصل الثاني	
..... الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض النكاء الوجداني لدى عينة من الشباب	٥٥ - ٩٨
..... مقدمة	٥٧
..... أهداف الدراسة	٥٩

(د)

تابع المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
٦٠	- أهمية الدراسة
٦٠	- الإطار النظري للدراسة :
٦٠	أولا : الاختتاب
٦٢	ثانيا : اليأس
٦٤	ثالثا : الانتحار
٦٧	رابعا : قلق الموت
٦٩	خامسا : الذكاء الوجداني
٧١	- مشكلة البحث
٧٢	- فرضيات البحث
٧٤	- الإجراءات الميدانية للبحث
٨١	- عرض نتائج الدراسة
٩٠	- مناقشة النتائج
٩٤	- مناقشة عامة
٩٥	* المراجع

الفصل الثالث

١٣٩ - ٩٩	الفروق في أنماط السلوك العدوانى وفقاً لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى - دراسة ميدانية على عينة من الشباب
١٠١	- مقدمة
١٠٤	- أهداف الدراسة
١٠٤	- أهمية الدراسة

تابع المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
١٠٥	- الإطار النظري للدراسة
١٠٥	أولاً : السلوك العدواني
١٠٩	ثانياً : النكاء الوجداني
١١٢	- مشكلة البحث
١١٣	- فرضيات البحث
١١٤	- الإجراءات الميدانية للبحث
١٢٠	- عرض نتائج البحث
١٣٢	- مناقشة النتائج
١٣٥	- مناقشة عامة
١٣٧	- المراجع

الفصل الرابع

١٤١ - ١٨٩	تدريب المتأخرين عقلياً على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات في المنزل وفق فنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراف الإجرائي
-----------	--

١٤٣	- مقدمة
١٤٥	- أهداف البحث
١٤٦	- أهمية البحث
١٤٦	أولاً : مفهوم التأخر العقلي
١٤٧	ثانياً : تعريف التأخر العقلي
١٥٢	ثالثاً : تصنيفات المتأخرين عقلياً

(و)

تابع المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
١٥٧	رابعاً : تدريب المتأخرين عقلياً
١٥٨	خامساً : دور الأسرة في تدريب المتأخرين عقلياً
١٦١	سادساً : العوامل المساعدة على نجاح التدريب
١٦٣	سابعاً : الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك
١٧١	ثامناً : خطوات إعداد فنيات التدريب على السلوك الاستقلالى فى المنزل
١٧٦	تاسعاً : إجراءات التدريب
١٨٧	* المراجع

الفصل الخامس

١٩١ - ٢٤١

أبعاد السلوك العدوانى وعلاقتها بأزمة

الهوية لدى الشباب الجامعى

١٩٣	- مقدمة
١٩٨	- أهمية الدراسة
١٩٩	- أهداف للدراسة
١٩٩	- الإطار النظرى للدراسة
١٩٩	أولاً : السلوك العدوانى
٢١١	ثانياً : مفهوم الهوية
٢١٥	- مشكلة البحث وفروضه
٢١٧	- إجراءات للدراسة الميدانية :

(٣)

تأبيع المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
٢١٧	(أ) عينة البحث
٢١٧	(ب) أدوات البحث
٢٢٤	- عرض نتائج الدراسة
٢٢٨	- مناقشة نتائج الدراسة
٢٣٧	- المراجع

الفصل السادس

٢٨٣ - ٢٤٣

استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنيته على مبنات من البيئة الجزائرية

٢٤٥	- المقدمة
٢٤٧	هدف الدراسة
٢٤٧	أهمية الدراسة
٢٤٧	- الخلفية النظرية للاستبيان :
٢٤٧	* تعريف الانتحار
٢٥١	* العلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب
٢٥٣	- وصف الاستبيان وخطوات إعداده
٢٥٦	- عينة التقنين
٢٧٣	- مجالات استخدام الاستبيان
٢٧٩	* المراجع
٢٨١	- استبيان في الشخصية

(ح)

تابع المحتويات

رقم الصفحة

الموضوع

الفصل السابع

٢٨٥ - ٢٢٢

التربية ومدخل تحليل النظم : مع تناول نقدي

للتقويم التربوي في المنظومة التربوية الوطنية

٢٨٧	..... - مقدمة
٢٨٩	..... أولا : تعريف النظام أو المنظومة
٢٩٥	..... ثانيا : التربية كنظام أو منظومة
٣٠١	..... ثالثا : التقويم التربوي في المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً
٣١٥	..... رابعا : نوع المنظومة التربوية الوطنية
٣١٦	..... خامسا : النتائج المترتبة على النوع الخطي للمنظومة التربوية الوطنية
٣٢٠	..... - خاتمة
٣٢١	..... - المراجع

الفصل الأول

الذكاء الوجدانى : مفهوم جديد فى علم النفس

- مقدمة .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- مشكلة البحث .
- أولا : إشارات سيكولوجية سابقة إلى الذكاء الوجدانى .
- ثانيا : مفهوم الذكاء الوجدانى .
- ثالثا : بداية ظهور مفهوم الذكاء الوجدانى .
- رابعا : النماذج النظرية فى الذكاء الوجدانى .
- خامسا : الأساس النيورولوجى للذكاء الوجدانى .
- سادسا : علاقة الذكاء الوجدانى ببعض متغيرات الشخصية .
- خاتمة .

الفصل الأول

الذكاء الوجداني : مفهوم جديد في علم النفس

- مقدمة :

منذ إنشاء فلهم فندت ١٨٣٢ - ١٩٢٠ *W. Wundt* لمعمله الميكولوجي التجريبي في جامعة لايبزغ *Leipzig* بألمانيا عام ١٨٧٩، وعلماء النفس يعتبرون مكونات الخبرة الشعورية ، ومن ثم مكونات الشخصية وكل جوانب السلوك، ثلاثة هي : المعرفة *Cognition* الوجدان *Affection* للنزوع - *Motive - Conation*. ويقصد بالمكون المعرفي العمليات العقلية المسؤولة عن اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها ، واستخدامها في المواقف الجديدة . وتشمل هذه العمليات : الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة ، التفكير وحل المشكلات ، الاستدلال ، التوقع ، اتخاذ القرار ، التخيل ، التصور والذكاء . أما المكون الوجداني فيقصد به كل ما يتعلق بالمشاعر والعواطف والانفعالات ، ويتضمن تبعاً لذلك الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات والتوافق والمزاج . والوجدان ثنائي القطب ، فكل استجابة وجدانية لها استجابة وجدانية تناقضها . فالاتجاهات مثلاً ، إما أن تكون إيجابية كأن يقول أحداً : "علم النفس تخصص مهم في الحياة" . أو سلبية كأن يقول آخر : "دراسة علم النفس مضیعة للوقت". فكل وجدان له وجدان يناقضه في المضمون والاتجاه؛ فالحب يناقضه الكره، والأمل يناقضه اليأس ، والرضا يناقضه السخط ، والتقبل يناقضه الرفض. أما للمكون النزوعي - الدافعي فيقصد به الاستجابة البدنية أو اللفظية التي يقوم بها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف البيئية التي يتعرض لها ، إما بالإقدام والإقبال عليها إذا كانت مرغوبة لديه ، أو بالإحجام والابتعاد عنها إذا كانت غير مرغوبة لديه . فالذي يعتقد أن علم النفس تخصص مهم في

الحياة، يقبل على دراسته . أما الذي يرى أن دراسة علم النفس مضيعة للوقت ،
يبتعد عن دراسته .

وفي مجال العمليات المعرفية، ونخص هذا الذكاء، فقد تم اكتشاف " الذكاء
المعرفي *Cognitive Intelligence* " في بداية القرن العشرين في فرنسا على
يد المصكولوجي الفرنسي ألفريد بيني ١٨٥٧ - ١٩١١ *A. Binet* والطبيب
العقلي تيودور ميمون ١٨٧٣ - ١٩٦١ *Th. Simon* اللذين ابتكرا طريقة
لتشخيص المستويات العقلية لدى الأطفال الأسوياء وللأسوياء في المصححات
والمدارس الابتدائية في باريس. ونشراها لأول مرة في مجلة السنة للبيكولوجية
L' Année Psychologie عام ١٩٠٥. ويعتبر هذا التاريخ بداية لظهور
مفهوم الذكاء المعرفي أو الأكاديمي في علم النفس. وأنت هذه الطريقة التي
تمت مراجعتها عدة مرات لتطويرها في فرنسا ثم في أمريكا خاصة إلى وضع
السُّلم القياسي للذكاء *Echelle métrique de l' intelligence* (نوريير
سيلاي ، ١٩٩١ ، ٥٩) .

وفي الوقت نفسه (١٩٠٥) كان تشارلز إ. سبيرمان ١٨٦٣ - ١٩٤٥
CH. E. Spearman في إنجلترا يقوم بقياس نفس المفهوم في إطار نظرية
العاملين. وفي أمريكا صمم دافيد وكسلر ١٨٩٦ - ١٩٨١ *D. Wechsler*
الطبيب النفسي في مستشفى بلغويو اختبارا لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين عام
١٩٣٩، يتضمن جانبين أحدهما لفظي والآخر أدائي. وصمم البيكولوجي لويس
ل. ثيرستون ١٨٨٧ - ١٩٥٥ *L. L. Thurstone* اختبارا للذكاء ضمن
القرارات العقلية الأولية عام ١٩٣٨. وتلت هذه الإنجازات في ميدان قياس الذكاء
وتحديده كميا عشرات الأعمال الأخرى، سعت كلها إلى تحقيق نفس الهدف،
وهو التعرف أكثر على خصائص هذا المفهوم المسحري " الذكاء " .

وبما أن المشكلات التي حثت السيكولوجيين على إيجاد طرق لقياس النكاء وتحديد كميها من أجل التغلب عليها، كانت مشكلات تتعلق أساساً بالتحصيل الأكاديمي في المدارس، كما كان معظم عينات التقنين من تلاميذ المدارس. ظهر إثر ذلك اتجاه يرى أن النكاء، كما تقيسه اختبارات النكاء، هو المسؤول الوحيد عن النجاح الأكاديمي. بل زاد هذا الاتجاه قوة وصرامة حين اعتبر نسبة للنكاء (I. Q) هي للمسؤولة عن نبوغ الفرد في الدراسة وفي المهنة، وعن نجاحه في كل مجالات الحياة التي يخوضها.

أما الوجدان أو الانفعال فقد نظر إليه السيكولوجيون على أنه متغير غير منظم *Disorganizing* ومشوش، وتصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يتناقض مع التفكير المنطقي. وقد سادت هذه النظرة منذ القرن الثامن عشر وسميت بـ "حركة العقلة" التي لا ترى للوجدان دوراً يُذكر في نجاح الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته حتى لا تشوش على التفكير السليم. وأن الانفعالات تعكس صورة غير حضارية للفرد. (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٦).

وتتضمن الخبرة الانفعالية الوجدان السلبى والوجدان الإيجابى. فالوجدان السلبى بُعد مزاجى يتصف بأنه مؤلم ومزعج، ويسبب نظرة سلبية للشخص عن ذاته. ويتكون الوجدان السلبى المرتفع من حالات وجدانية سلبية واسعة مثل الخوف والعصبية والغضب والشعور بالذنب والازدراء والاشمئزاز والحزن والشعور بالوحدة. أما الوجدان السلبى المنخفض فيعكس حالات الهدوء والسكون والاسترخاء والانسحاب. وأشار الباحثون إلى أن عامل الوجدان السلبى يشير إلى أن حالات المزاج السلبى تحدث معاً. أي أن الشخص يشعر بالخوف والغضب والشعور بالذنب والحزن في نفس الوقت. (مى الرميح، أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٢، ٥٤٩ - ٥٥٠).

وتبعاً لهذا الاتجاه فقد اقتصرت مفهوم الذكاء لدى معظم الباحثين لفترة طويلة من الزمن على الذكاء المعرفي فقط، الذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كال تفكير المجرد والاستدلال والحكم والذاكرة وغيرها. غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض السيكولوجيين الذين شعروا بالخوف من سيطرة المدرسة المعرفية على العوامل الأخرى التي تتحكم في السلوك البشري، وفي مقدماتها العامل الوجداني، مما قد يؤدي إلى اختلال النظرة المتزنة إلى الإنسان باعتباره كائناً يجمع بين العقل والوجدان. (عثمان حمود للخضر، ٢٠٠٢، ٦ - ٧).

وأدى الشعور بتحيز علم النفس إلى العامل المعرفي على حساب العوامل الأخرى إلى حدوث تغير في نظرة السيكولوجيين إلى الوجدان ودوره في حياة الإنسان، وإلى ضرورة الاعتراف بمكانته في التأثير على السلوك. فالوجدان مكون أساسي في الشخصية، ويشار إليه ضمن مفاهيم معينة، كال مشاعر والعواطف والانفعالات، ويعبر عنه كذلك ضمن مفاهيم الحاجات والميول والاتجاهات والاهتمامات والقيم والمواقف والتوافق والتقدير والتقبل والتفضيل والالتزام. والوجدان من أقوى مكونات الشخصية، ويسمى أيضاً التأثيرية. فما أن يكتسب الفرد معلومات أو يتصل بمواقف أو قضايا إلا ويستكملها في وجدانه، ثم يتصرف إزاءها بعد ذلك تبعاً لمشاعره واتجاهاته وميوله نحوها، أو مواقفه منها، أو توافقه معها. فالحياة الوجدانية ليست حيادية، وهي جوهر الحياة النفسية للفرد.

ونظراً لهذا التحول، ظهر اتجاه ينظر إلى الوجدان على أنه ذا أهمية بالغة في حياة الإنسان. وأنه ليس منفصلاً عن التفكير، بل كل من الوجدان والتفكير عمليتان متداخلتان ومكملتان لبعضيهما. فالمعروف على سبيل المثال، أن

العمليات المعرفية تسهم إيجابيا في تفسير الوجدان وتميزه وتسميته من خلال عمليات الإقصاد والتعبير عنه. والوجدان الإيجابي يساهم في تنشيط التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

وعندما نتعرف على مفهوم النقاء الوجداني *Emotional Intelligence* وعلى أبعاده في هذه المقالة، سوف يتضح لنا أن أولئك الذين نجحوا في حياتهم العلمية أو السياسية أو الاقتصادية وغيرها، لم يكونوا يتميزون بنقاء معرفي خارق فحسب، بل كانوا يتصفون بخصائص أخرى مثل المثابرة والتحمل والإصرار والتقاؤل والدافعية للذاتية والحماس والحفاظ على مواصلة الاتجاه وغيرها من السمات الوجدانية. وقد وجد أن هذه السمات يتصف بها المرتفعون في النقاء الوجداني، وهي السمات التي جعلت هؤلاء العلماء والقادة والسياسيين يصنفون ضمن الناجحين.

فالناجحون في الحياة ليسوا أنكياء فحسب، بل يتميزون بخصائص أخرى أكثر تأثيرا ودفعاً نحو النجاح، وهي التي يتضمنها النقاء الوجداني.

وحتى الأنبياء والرسل ، رغم أنهم مختارون من الله ومأمورون منه بتبليغ رسالاته ، ووعدهم بالتأييد والنصر ، إلا أننا إذا نزعنا عنهم الاصطفاء والدعم الإلهيين، وأبقينا عليهم صفات البشر العاديين ، لتبين أنهم يتصفون بالخصائص السابقة وهي المثابرة والصبر والإصرار والتمسك بالهدف إلى حين بلوغه. ولقد عبر أشرف المرسلين محمد ﷺ عن هذا بقوله : " والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري ، على أن أترك هذا الأمر ما تركته ، حتى يظهره الله أو أهلك دونه " (سيرة ابن هشام، د. ت، ٢٨٥).

وقد كان أحد أهم أسباب اهتمام الباحثين للبيكولوجيين بالنكاء الوجداني، هو عجز اختبارات القدرات العقلية في التنبؤ بشكل واضح بنجاح الفرد في مختلف مواقف الحياة، وأهمها المجال الاجتماعي والمهني. وقد توصلت الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية والوجدانية، يمكن أن يكون لها أثر كبير على النجاح في الحياة، من ذلك الأثر الذي يكون للقدره العقلية. يمكن القول بطريقة أخرى أن التمتع بقدر كبير من النكاء الوجداني، يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية حاصل النكاء المعرفي الذي يقاس بالاختبارات العقلية للمقنة. (لورانس شابيرو، ٢٠٠١، ٥).

وتبين من نتائج الدراسات التي قام بها الباحثون (دانيل جولمان ١٩٩٥ *D. Goleman*، هوارد جارنر، ريتشارد هرنشتاين ١٩٩٥ *H. Gardner & R. Hernstein*، تشارلز موراي ١٩٩٤ *CH. Murray*، فيما يتعلق باحتمالات النجاح في الحياة، أن ما بين ١٠ - ٢٠ % فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني، يمكن إيعازه لقدرات عقلية، في حين يتطلب النجاح المهني قدرات أوسع من ذلك كالمهارات الاجتماعية وضبط الانفعالات وإدارة حفز الذات. (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣، ٦٧) (دانيل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥).

وبينت دراسات سيكولوجية عديدة، قصور النكاء المعرفي في التنبؤ بالنجاح في الأداء. فقد وجد كل من ر. ب. بلبن *R. M. Belban* ر. ر. أستون *R. R. Aston*، ر. د. موتران *R. D. Motran* ١٩٧٦ أن الأفراد ذوي النكاء العقلي العالي لم يكونوا أعلى أداء.

وفي دراسات أخرى لباحثين هما: ر. كيلي *R. Kelley*، ج. كابلان *J. Caplan* ١٩٩٣ على مجموعة من موظفي شركة بل *Bell* الأمريكية

الحاصلين على درجات مرتفعة في الذكاء المعرفي، أن ١٥ ٪ منهم فقط تم تصنيفهم على أنهم موظفون مميزو الأداء (لديهم قدرة على إدارة الأزمات بفاعلية، ومستوى أدائهم مرتفع).

ووجد الباحثان أن كلا من المهارات العقلية والمؤهلات الأكاديمية، ليستا قدرتين على التمييز بين متوسطي ومرتفعي الأداء. ولكن ما سمي لاحقاً بمهارات الذكاء الوجداني مثل حفز الذات والإصرار والمثابرة والمبادرة والمرونة وتقبل التغيير والقدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق وتحمل الضغوط، هي التي أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ١٢ - ١٣).

ولا شك أن الأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني، سيكونون أكثر قدرة على التوافق الفعال مع مواقف الحياة اليومية.

وساهمت الاكتشافات في مجال علم النفس الفيزيولوجي *Psychophysiology* من حيث إمكان رسم المسارات العصبية وشدتها بين جوانب المخ المختلفة . فعندما يفكر الفرد في أمر ما ، أو يحاول تخيل صورة معينة، أو يشعر بانفعال ، فإن المسارات العصبية بين أجزاء المخ ، وخاصة تلك التي تربط بين الجهاز العصبي للطرفي *The Limbic System* (مركز الانفعال) وبالتحديد للوزة *Amygdala* واللحاء *Cortex* (مركز التفكير) يمكن تحديدها ومراقبتها بدقة ، الأمر الذي ساهم في قدرتنا على فهم العلاقة القائمة بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني لدى الإنسان بصورة أفضل (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٣٢).

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني من كونه تابعا من استعداد رئيسي *Master Aptitude* كقوة مهيمنة على كل قدراتنا الأخرى إيجابيا وسلبا، تيسيرا وإعاقة ألا وهي الوجدان (دانييل جولمان ، ٢٠٠٠ ، ٥١). كما تظهر أهميته أيضا لكونه فنا من فنون قيادة الانفعالات وإدارتها، ومهارة ناجحة من مهارات المعرفة والكفاءة الوجدانية *Emotional Capacity* ، ومحرك المشاعر، وخاصية أساسية لأتسنة الإنسان، وكل علاقة ألفة بين البشر (خيرى المغازي عجاج، ٢٠٠٢ ، ٩ - ١٠). لذا كان من الضروري أن يظهر هذا المفهوم في هذا الوقت الذي تفتت فيه مظاهر الفشل والانحراف والعنف وسوء التصرف. وكان من الضروري كذلك الاهتمام به ونشره، وبحث علاقاته بمتغيرات أخرى خاصة لدى الآباء والتربويين والمهنيين والإداريين.

أهمية البحث :

تبرز أهمية هذه الدراسة مما يلي :

- ١ - أنها تتناول مفهوما جديدا من المفاهيم السيكولوجية ظهر في أواخر القرن العشرين فقط.
- ٢ - أنها تعتبر الأولى، في حدود علم الباحث، التي تتناول هذا المفهوم في الجزائر.
- ٣ - أنها تلفت الانتباه إلى أهمية الوجدان عندما يستخدم بحكمة (الذكاء الوجداني) ودوره في نجاح الفرد في مجالات حياتية تعتبر ضرورية وهامة، كالسعادة والتفوق والتعاون والعلاقات الناجحة والتسامح وغيرها.
- ٤ - تعتبر هذه الدراسة مهمة كذلك لأن القارئ سيكشف بعد قراءتها أن الذكاء المعرفي لا يقدم إلا القليل من الإسهامات في نجاح الفرد، سواء في الحياة

العملية الأكاديمية، أو في مجالات الحياة الأخرى كالسياسة والإدارة والاقتصاد والزواج وتربية الأطفال والصداقة والحب وغيرها ، بل لا بد من توافر الذكاء الوجداني لدى الفرد حتى يكون أكثر نجاحا وتوافقا في كل هذه المجالات وغيرها.

٥ - تعتبر هذه الدراسة مهمة كذلك لأنها سوف تفتح المجال أمام الباحثين في علم النفس والتربية لبحث هذا المفهوم الجديد وعلاقته بمتغيرات أخرى.

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعريف بالذكاء الوجداني بصفته مفهوما جديدا في علم النفس.
- ٢ - لفت انتباه القارئ إلى أن اتصافه بالذكاء الوجداني عامل مهم في تحقيق نجاح باهر في حياته.
- ٣ - تسعى هذه الدراسة كذلك إلى إبراز أهمية هذا المتغير ولفت انتباه السيكولوجيين إلى دراسته مع متغيرات سيكولوجية وتربوية أخرى .

مشكلة البحث :

بعد هذه المقدمة -يل بعض الإرهاصات التي أُننت بظهور مفهوم الذكاء الوجداني كأحد أنواع الذكاء الذي تمت الإشارة إليه وتحديدته ضمن متغيرات السلوك البشري، فإن هذه الدراسة تطرح الأسئلة التالية التي سوف تتم الإجابة عنها تباعا :

- ١ - ما الذكاء الوجداني ؟ وما أبعاده ؟
- ٢ - من هم المنظرون في الذكاء الوجداني ؟

- ٣ - هل للذكاء الوجداني دور في النجاح الأكاديمي والمهني ؟
- ٤ - ما السمات التي يتميز بها مرتفعو الذكاء الوجداني ؟
- ٥ - ما طبيعة علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية وتربوية ومهنية ؟
- ذلك ما سوف نناقشه في الفقرات التالية من هذه المقالة . وفقا لما تم التوصل إليه من نتائج البحوث والدراسات حول مفهوم الذكاء الوجداني .

أولا : إشارات سيكولوجية سابقة إلى الذكاء الوجداني :

رغم أنه يؤرخ لظهور مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس بتاريخين هما : عام ١٩٨٩ حين نشر السيكولوجي الأمريكي ستانلي إ. غرينسبان *Stanley I. Greenspan* مقالا بعنوان : " الذكاء الانفعالي . وعام ١٩٩٠ أين نشر السيكولوجيان الأمريكيان بيتر سالوفي *P. Salovey*، جون ماير *J. Mayer* مقالهما حول هذا المفهوم (كما سنبين ذلك في حينه)، إلا أنه عند فحصنا للتراث السيكلوجي، نجد أن هناك إشارات ضمنية إلى هذا المفهوم في الكتابات السيكلوجية السابقة، سواء ضمن للكتابة عن الذكاء المعرفي، أو ضمن أنواع أخرى من الذكاء، وخاصة الذكاء الاجتماعي. مما أدى ببعض الباحثين، وحتى المنظرين فيه، إلى أن يعتبروه نوعا من الذكاء الاجتماعي *Social Intelligence* مع الإشارة إلى أننا ما زلنا لم نعرف بعد الذكاء الوجداني ونوضح معناه .

وفي إطار الكتابات السيكلوجية السابقة التي أشارت إلى الذكاء الوجداني، نذكر السيكلولوجي الأمريكي الشهير وليام جيمس *W. James* عام ١٨٩٠ أن الشعور بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية (ناديا عبده أبو دنيا، ١٩٩٨، ٢٧٤). وللشعور بالذات حالة وجدانية تعني لفتاة الفرد إلى مشاعره، وتحليلها وفهمها، وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين.

وانتسبه أيضا تشارلز سبيرمان عام ١٩٢٣ إلى ما أطلق عليه " قانون إدراك الخبرة ". ويقصد به أن كل خبرة تمارس تميل إلى أن تستدعي معرفة مباشرة بخصائص صاحبها، ويجمع عملياته المعرفية وحالاته الذاتية الوجدانية والنزوعية (فؤاد أبو حطب، ١٩٩١، ١٧).

وانتقد السيكلوجي الأمريكي إدوارد ل. ثورندايك ١٨٧٤ - ١٩٤٩ E. L. Thorndike عامي ١٩٢٠، ١٩٣٠ الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وتحليله عامليا، واستفراج عدة عوامل بعضها عام وبعضها خاص وبعضها طائفي. ووجه الأنظار إلى أن للذكاء يعني أن يشمل ثلاثة مجالات رئيسية هي : الذكاء الميكانيكي *Mécanical Intelligence* والذكاء المجرد *Abstract Intelligence* والذكاء الاجتماعي. ويعني بالذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على التفاعل بشكل أكثر حكمة مع الآخرين (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٩).

وينكر السيكلوجي المصري فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) في نموذجهِ للذكاء الشخصي *Personal Intelligence*، أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي : الذكاء الموضوعي *Objective Intelligence* المرتبط بالمجالات الأكاديمية والدراسية كالعلوم والرياضيات واللغة وغيرها. والذكاء الاجتماعي المرتبط بالتفاعل مع الآخرين. والذكاء الشخصي المرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٣٩٩)

واتساقا مع هذا الاتجاه، يورد السيكلوجي الأمريكي هورلد جاردنر في كتابه : " أطر العقل : نظرية في الذكاءات المتعددة *Frames of Mind : A theory of multiple intelligences* ". الصادر عام ١٩٨٣ سبع ذكاءات هي : الذكاء اللغوي *Linguistic Intelligence*، الذكاء المنطقي الرياضي *Spacial Logic - Mathematical Intelligence*، الذكاء المكاني

Bodily - Kinesthetic Intelligence، الذكاء الجسمي الحركي، *Musical Intelligence*، الذكاء الموسيقي، *Interpersonal Intelligence*، الذكاء الشخصي الداخلي مع الآخرين، *Intrapersonal Intelligence* (بام روبنس، جين سكوت : ٨٨ - ٩٠). ويعتمد كل من الذكاء في العلاقة مع الآخرين والذكاء الشخصي الداخلي بشكل مباشر على الكفاءة الوجدانية (بام روبنس، جين سكوت : ١٤٤) وصنف جارنر الذكاء الشخصي إلى شقين هما : الأول أطلق عليه الذكاء الذاتي، ويتناول الجانب الذاتي والوجداني للفرد. أي القدرة على التفريق بين الانفعالات المختلفة وتسميتها وتوظيفها، وهو ما يتدخل مع الذكاء الوجداني (كما قدمه سالوفي وماير). الثاني أسماه الذكاء الاجتماعي المتصل بالعلاقة بين الفرد والآخرين (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ١١). وقدم توماس أرمسترونج *T. Armstrong* اختباراً للذكاءات المتعددة التي قال بها جارنر.

ويوجه روبرت سترنبرج *R. J. Sternberg* عام ١٩٨٥ في كتابه " ما بعد معامل الذكاء *Beyond Intelligence Quotient* " من خلال نظريته السياقية *Contexteul theory*، انتقاداً إلى الاتجاه التقليدي الضيق الذي يحصر الذكاء في النشاطات الأكاديمية التي لا تتعدى البنود التي يقاس بها التنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي والعلمي، ولا تنتبأ بالنجاح في المجالات المهنية والاجتماعية. وألح على توسيع مفهوم الذكاء ليشمل حيزاً واسعاً من نشاطات الفرد اليومية الاجتماعية وغيرها (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٩).

وينسب سترنبرج الباحثين إلى أن ما تعنيه كلمة ذكاء عند المتخصصين، ليس هو ما تعنيه لدى العاديين. ففي حين يشترك الفريقان في اعتبار الذكاء قدرة على التفوق الدراسي وحل المشكلات العلمية، نجد العاديين يضعون وزناً

أكبر للمهارات الاجتماعية كالحساسية لحاجات الآخرين واختيار الانفعال المناسب للموقف (بام روبنس، جين سكوت، ٢٠٠٠، ٧٧).

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال، والتي ساهمت في ظهور الذكاء الوجداني، ما قدمته ت. بيزان ١٩٨٠ *T. Buzan* في نموذجها الذي يوضح فيه العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف نصفي المخ الأيمن والأيسر (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١، ١٧١) :

١ - الجانب العقلي / للمخ الأيسر : التفكير المنطقي وتحليل الحقائق والعمليات العددية.

٢ - الجانب العقلي / المخ الأيمن : البعد التخيلي للمفاهيم.

٣ - الجانب الانفعالي / المخ الأيسر : للتخطيط وتنظيم الحقائق وفحص التفاصيل.

٤ - الجانب الانفعالي / المخ الأيمن : للسلوك الاستجابي وإدارة الانفعالات وإدراك انفعالات الآخرين.

نلاحظ على ما سبق عرضه أن هناك إحصاءات أثبتت بظهور الذكاء الوجداني، وذلك بسبب قصور للذكاء المعرفي ومحدوديته بالتنبؤ بنجاح الفرد في مواقف الحياة وأهمها المجال الاجتماعي والمهني.

وقد عبر الباحثون عن هذا الاتجاه بقولهم ، إن هناك ما بين ١٠ - ٢٠% فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني يمكن إيعازه إلى قدرات معرفية. أما عوامل النجاح المهني الأخرى وتقع بين ٨٠ - ٩٠% فتعزى إلى النواحي الوجدانية وسمات الشخصية (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥) (فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠١، ٣٨).

لقد قدمت للكتابات السيكلوجية النظرية السابقة إشارات قوية وواضحة عن ضرورة ظهور نوع آخر من الذكاء كعامل له دوره في تفسير النجاح في الدراسة وفي المهنة، وفي شؤون الحياة الأخرى. إن هذه الكتابات لا تعد بمثابة إعلان صريح عن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، فهي لا تتعدى مجرد إرهاسات له، ومؤشرات لتصور علماء النفس لهذا المفهوم أثناء دراساتهم لجوانب السلوك البشري في مواقف للحياة المختلفة. فالذكاء الوجداني بصفته مفهوما حديثا في علم النفس، والذي سوف أتناوله في هذه المقالة، ظهر في تاريخ محدد وعلى يد سيكولوجيين معينين.

ثانيا : مفهوم الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجداني، ويسمى أيضا للذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، مفهوما حديثا في علم النفس المعاصر. ويكتنفه كثير من الغموض، فهو يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي. والتعريفات التي تم رصدها للذكاء الوجداني تؤكد هذا الغموض. وقد وردت هذه التعريفات في قسمين هما :

القسم الأول : وتولاه بنر سالوفي وآخرون ١٩٩٠، ١٩٩٣، ١٩٩٥

ويستجبه تعريف الذكاء الوجداني في هذا القسم إلى أنه : القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك. فيعرف سالوفي وماير ١٩٩٠، ١٩٩٥ للذكاء الوجداني بأنه : " القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وتنظيمها للرقى بكل من الانفعال والتفكير ".

وبيّن سالوفي وآخرون ١٩٩٣ أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة مشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم

وفهمها. ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. كما بين سالوفي وآخرون ١٩٩٥ كذلك أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١، ١٧٣).

ولخص سالوفي مفهومه للذكاء الوجداني في خمسة مجالات هي : (بام روبنس، جين سكوت، ٢٠٠٠، ٧٢).

- ١ - أن يعرف الفرد عواطفه ومشاعره.
- ٢ - أن يتكبر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.
- ٣ - أن يدفع نفسه بنفسه، أي أن يكون مصدر دافعية لذاته.
- ٤ - أن يتعرف على مشاعر الآخرين.
- ٥ - أن يتكبر أمر علاقاته بالآخرين.

للقسم الثاني : ويمثله دانييل جولمان ١٩٩٥ الذي يعرف الذكاء الوجداني بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى . ويعطي جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، ويشمل الوعي بالذات *Self-awareness*، للتحكم في الانفعالات *Impulse control*، المثابرة *Industry*، الحماس *Zeal*، للدافعية الذاتية *Self - Motivation*، التقمص العاطفي *Empathy*، اللياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ، ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني.

إن تعريفات الذكاء الوجداني في القسمين تتضمن ما يلي : فهم الانفعالات الذاتية والسيطرة عليها وتنظيمها وفهم انفعالات الآخرين ، الدافعية الذاتية ، الوعي بالذات ، المثابرة ، اللياقة الاجتماعية. ومن ثم فإن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية ، وفهمها وصياغتها بوضوح ، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية ، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني ، وتعلم الكثير من مهارات النجاح في الحياة .

ثالثا : بداية ظهور مفهوم الذكاء الوجداني :

ظهرت الإشارة إلى مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس لأول مرة عام ١٩٨٩ في مقال كتبه س. أ. غرينسبن بعنوان : " الذكاء الانفعالي " نُشر في الجزء التاسع من كتاب ك. فيلد وآخرون K. Field et al بعنوان : " التعلم والتربية : من منظور التحليل النفسي، الانفعال والسلوك دراسة حالات. *Learning and Education : Psychanalytic perspective, emotion and behavior monographs.*

قدم غرينسبن في هذا المقال نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الوجداني وفقا لما تذهب إليه نظرية بياجى في النمو المعرفي ، ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي . ويبين جرينسبن في نموذجه ، أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات هي : المستوى الأول : لتعلم الجسمي *Somatic Learning* ، وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية . المستوى الثاني : التعلم بالنتائج *Learning Consequences* ، ويتداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث ، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتائج كآليات التعلم بالتعزيز. والمستوى الثالث : التعلم التركيبي

التمثيلي *Representational - structural Learning*، وتُخسّث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يمثّل مرحلة التفكير الشكلي عند بياجى. (فاروق السيد عثمان، محمد عبد السمیع رزق، ٢٠٠١، ٣٢).

رابعاً : النماذج النظرية في الذكاء الوجداني :

١- نموذج ب. سالوفي، ج. ماير :

قدم السيكولوجيان الأمريكيان ب. سالوفي الأستاذ بجامعة *Yale* الأمريكية، ج. ماير الأستاذ بجامعة نيو هامبشير *New Hampsher* الأمريكية عام ١٩٩٠ نموذجهما عن للذكاء الوجداني في كتابهما : الذكاء الانفعالي، الخيال، المعرفة والشخصية *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*. ويرى أن نموذجهما أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء.

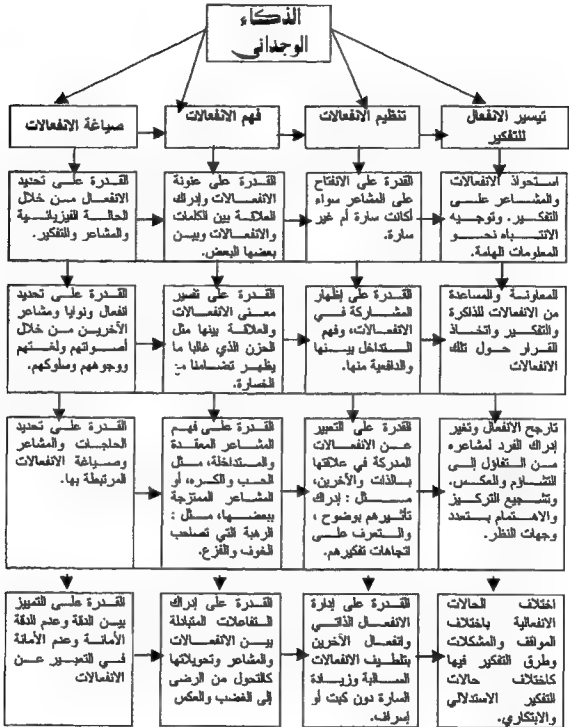
ويشير أن إلى أن الذكاء الوجداني الذي يقولان به له جذور تاريخية تتصل بالذكاء الاجتماعي ، ويمكن اعتباره جزءاً منه ، فهناك بعض التدخل بينهما، خاصة في مفهومي الإدراك والتعاطف . فالباحثان يصرحان بأن المهارات التي قدامها على أنها جزء من الذكاء الوجداني ، عادة ما تصنف ضمن الذكاء الاجتماعي . لكنهما يعتقدان أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي. فهو يجمع بين الانفعالات الخصوصية الفردية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين ، كما أنه أكثر تحديداً في تعامله مع المكون الوجداني في الشخصية، مما يعزز من فرص صدقه للتمييزي (عثمان الخضر : ١٥) .

ويطلق سالوفي وماير على نمونجهما في الذكاء للوجداني " نموذج القدرة *Ability model* ". ويقدمان تعريفاً يجمع بين : فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية. ومضمون تعريفهما للذكاء الوجداني كما يلي : " القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وثرقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣، ٧٦) .

إن تعريف سالوفي وماير للذكاء الوجداني يتضمن القدرات التالية :

- ١ - القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها.
- ٢ - القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير.
- ٣ - القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية.
- ٤ - القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي (خيرى المغازي عجاج، ٢٠٠٢، ٣٤) .

ويوضح الشكل رقم (١) نموذج سالوفي وماير والقدرات الفرعية للذكاء الوجداني مرتبة تطورياً من الأعلى إلى الأدنى، وكذلك محتوياتها.



قدرات الذكاء الوجداني مرتبة بصورة تطويرية من الأدنى إلى الأعلى (في : محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣ ص : ٧٧. نقلا عن Salovey & Mayer, 1997).

يتبين من مضمون الشكل السابق، أن هناك تدرجا في تفاعل قدرات ومهارات الذكاء الوجداني. فالمستوى الأعلى هو الأكثر بساطة ويعكس العلاقات البسيطة بين الانفعالات وأساليب الاستجابات المختلفة كالحالات الوجدانية والكلمات والتفكير، وصياغة وإدراك المشاعر والانفعالات. أما المستوى الأسفل فهو أكثر تعقيدا. ويتألف النموذج من مهارات وقدرات لتنظيم المشاعر والانفعالات، وإدراكها لدى الآخرين والتمييز بينها، والسيطرة على السلبية منها، وتحويل الانفعالات دون كبت أو إسراف. وعادة ما تظهر قدرات المستوى الأعلى أولا ويكون بينها قليل من التداخل والتفاعل. أما القدرات في المستوى الأسفل فتظهر متأخرة، ويكون في مستوى عال من التكامل والتداخل، وتعكس شخصية أكثر نكاه ونضجا.

كما يظهر من النموذج تتابع قدرات الذكاء الوجداني. حيث تمثل قدرات العمود الأيسر (صياغة الانفعالات) أول مستوى يظهر من القدرات. وتظهر قدرات العمود الأيمن (تيسير الانفعال للتفكير) آخر مستوى من مستويات قدرات الذكاء الوجداني. فالشخص أكثر نكاه وجدانيا يتوقع أن يسيطر بشكل متقن على مهارات وقدرات هذا النموذج. وفيما يلي شرح وتوضيح لقدرات هذا النموذج (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣، ٧٨ - ٧٩) :

١ - صياغة الانفعالات *Expression of Emotions* : وتتضح مهارات صياغة الانفعالات من العمود الأول الأيسر من الشكل السابق. ويركز على الدقة التي يتعرف بها الأفراد على انفعالاتهم ومحتوياتها. ويبدأ ذلك

منذ مرحلة الرضاعة حيث يميز الطفل بين الانفعالات وجه الأم، ويستجيب لوجوه الوالدين والآخرين، وبزيادة نمو الفرد يزداد دقة في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين .

والفرد الناضج يمكنه مراقبة انفعالاته بدقة وعناية ، فيستطيع تحديدها بوضوح لديه ولدى الآخرين. ويتطور ذلك بالتفاعل مع الآخرين والمواقف الاجتماعية، حتى يصل إلى أن يكون قادراً على الشعور بصدق أو زيف لانفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكهم.

٢ - فهم الانفعالات *Understanding of Emotions* : وتتضمن مهارات فهم الانفعالات في العمود الأيسر من الشكل السابق. وتتضمن قدرات فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية السابقة للفرد في ذلك. فيتعرف الفرد على الانفعال ويحدده بدقة للتعرف على محتواه، ويفهم معناه، وذلك في حدود علاقته مع الآخرين، وربط الانفعالات بالمواقف والأحداث.

ويعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الذكاء الوجداني، فالغضب مثلاً من المحتمل أن يطوره الشعور بالغضب والغيرة تدعم الكراهية والعدوان.

٣ - تنظيم الانفعالات *Regulation of Emotions* : وتوجد المهارات المتعلقة بتنظيم الانفعالات في العمود الأيسر للثالث من الشكل السابق. وتركز على التنظيم الشعوري المتعمد للانفعالات. وتهدف إلى تنظيمها لترقية كل من الجوانب الانفعالية والعقلية. وتبدأ هذه المهارات في الظهور بعد تحديد المشاعر والانفعالات والانفتاح على الآخرين، ومع تعلم الفرد عن التعبير للصريح عن انفعالاته، فقد يبتسم الفرد وهو حزين، وكذلك مع تعلم الفرد كيف يفصل بين أفعاله وانفعالاته، وبمعنى

أشمل عندما يتعلم الفرد آليات واستراتيجيات التحكم في الانفعال والمشاعر، حيث يتعلم الفرد متى يستحوذ على الانفعال ومتى يستحوذ عليه الانفعال.

وتتبنى من تلك الاستراتيجيات في التحكم في الانفعالات خبرات ما وراء المزاج الانفعالي والتي تنبؤ مقسمة إلى قسمين : ما وراء التقييم وما وراء التنظيم. خبرات ما وراء التقييم تتبلور حول كيفية تأثير الانفعال في جوانب الانتباه ومدى وضوح هذا التأثير ومدى قبوله. خبرات ما وراء التنظيم تتبلور حول الكيفية التي يتم بها التحويل والتأرجح بين المزاج السيء والمزاج الجيد وتأثيره على التفكير.

٤ - تيسير الانفعال للتفكير *Emotion's Facilitation of thinking* :

وتوجد المهارات المتعلقة بتيسير الانفعال للتفكير في العمود الأيمن من الشكل السابق. ويركز على الأحداث الانفعالية وتأثيرها على الذكاء والتفكير. حيث أن الانفعال يخدم كنظام تنبيه أساسي للعقل. يعمل كمرشد هام نتيجة تغيرات في البيئة أو الشخص.

٢ - نموذج دانييل جولمان :

دانييل جولمان صحفي وسيكولوجي أمريكي حاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد. قدم نموذجه عن الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره عام ١٩٩٥ بعنوان " *Emotional Intelligence* ". ويعرف الذكاء الوجداني بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، والالزمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى.

ويحدد جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، وتشمل : الوعي بالذات *Self-awareness*، التحكم

في الانفعالات *Impulse control*، المثابرة *Industry*، الحماس *Zeal* الدافعية الذاتية *Self-motivation*، التقمص العاطفي *Empathy*، اللياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن لتخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية، ليس في صالح تفكير الفرد أو في نجاحه المهني.

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان، خمسة أبعاد :

- ١ - الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات.
- ٢ - إدارة للذات أي التخلص من الانفعالات السلبية.
- ٣ - حفظ للذات أي تأجيل الإشباع.
- ٤ - التعاطف أي استيعار انفعالات الآخرين .
- ٥ - التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية. نناقش فيما يلي الأبعاد الخمسة تباعا :

١ - معرفة الانفعالات *Emotions cognitive* :

أو معرفة لفعالات الذات، وهو للركيزة الأساسية للذكاء الوجداني عند جولمان. وفي هذا البعد يورد جولمان المثال التالي : يحكى في التراث الياباني أن محاربا من الساموراي أراد أن يتحدى أحد للرهبان ليشرح له مفهومي الجنة والنار. لكن الراهب أجابه بنبرة لحن، قائلا له : " أنت تافه ومغفل، وأنا لن أضيع وقتي مع أمثالك ". صرخ المحارب لإحساسه بالإهانة، ولاندفع في موجة من الغضب، ساجدا سيفه من غمده، يريد الانقضاض على الراهب، قائلا له : " سأقتلك لو قاحتك ". فيجيبه الراهب في هدوء ومسامحة : " هذه تماما هي النار ". يهدأ الساموراي وقد روعته الحقيقة التي أشار إليها الراهب حول موجة الغضب التي سيطرت عليه، فيعيد السيف إلى غمده، وينحني للراهب شاكرا له نفاذ بصيرته. فيقول له الراهب : " وهذه هي الجنة ".

لقد انتبه المحارب فجأة إلى خطورة انفعاله وإلى التوتر الذي سيطر عليه. وبتصور كلنا الفرق الواضح بين أن يسيطر علينا شعور ما، وأن ندرك في نفس الوقت أن هذا الشعور قد جرفنا بعيداً عن العقل . ولا شك أن في حكمة الفيلسوف اليوناني سقراط " اعرف نفسك " جوهر الذكاء الوجداني. وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها (دانيل جولمان : ٧٣) .

والوعي بالذات أو معرفة الانفعالات هي للركيزة الأساسية لذكاء الوجداني. وتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها ، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧) .

ويذكر جولمان أنه قد يبدو لنا أننا واعون بمشاعرنا حين حدوثها، ولكننا عند تفكيرنا وتأملنا بعمق ندرك أننا في الحقيقة غافلون عما كانت عليه مشاعرنا تجاه حدث ما. وقد استخدم علماء النفس مصطلح " ما بعد المعرفة - Meta cognition " للإشارة إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، ومصطلح " ما بعد العاطفة Meta - mood " للإشارة إلى وعي الشخص بمشاعره. لكنني — يقول جولمان — أفضل مصطلح " الوعي بالذات " الذي يعني الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، وفي هذه الحالة من الوعي للتأملي الشخصي، يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها صاحبها بما تتضمنه من مشاعر. ويتناول هذا الانتباه كل ما يمر بالوعي، ولكن دون أن يكون طرفاً فيه، كالمشاهد الذي يهتم بما يرى ولكنه لا يشارك فيما يشاهد . ويطلق علماء التحليل النفسي على هذه الحالة مصطلح " الأنا الملاحظة Observing ego " وهي الجانب الواعي الذي يسمح للمحلل أن يراقب استجاباته هو لما يقوله المريض. وهي العملية التي يتميها التداعي الحر لدى المريض (بام روبنس، جين سكوت : ١٠٩)

ويتطلب الوعي بالذات أن تقوم القشرة المخية بنشاطها الوظيفي وخاصة تجاه مناطق اللغة، لتسمية الانفعالات التي تستثار. والوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات التوتر والهباج والاكتئاب، فتساعد الفرد على فهم انفعالاته وعواطفه المضطربة، وتزوده بما يحدث في الموقف، كأن يدرك الفرق بين غضبه من شخص ما حتى يشعر وكأنه يريد قتله (هذه خبرة مباشرة) وبين الوعي بها أو ملاحظتها فيقول لنفسه : " هذه مشاعر الغضب، أنا غاضب من هذا الشخص "، ويقول ذلك أثناء الغضب. فالوعي بالذات إذن، يعني مراقبة الانفعالات التي هي الخطوة الأولى في التحكم أو الضبط الانفعالي. والوعي بالذات ومراقبة الانفعالات والعواطف، هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبني عليها التحكم الوجداني الذاتي.

والوعي بالذات بما أنه يؤدي وظيفة رقابية على انفعالات الفرد ومشاعره، فهو يصدر أحكاما على هذه الانفعالات والمشاعر، على أنها جيدة أو سيئة ، مقبولة أو مرفوضة . كأن يقول للفرد " يجب ألا أشعر بهذا الشعور " و "عليّ أن أفكر في أمور سارة لأتخلص من الحزن " . وأحيانا يصدر الوعي بالذات تعليمات صارمة مثل " يجب ألا أفكر في هذا " .

٢ - إدارة الانفعالات *Emotions Management* :

وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية. وعلى إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات اجتماعية مختلفة. وعلى تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة بتقبلها وليس قمعها. فكل الانفعالات والعواطف والمشاعر لها قيمتها وأهميتها في الحياة. وكل فرد له نمطين من للمشاعر والانفعالات؛ مشاعر وانفعالات سارة

ومبهجة (إيجابية) ومشاعر وانفعالات مكثرة وحزينة (سلبية)، وينبغي إظهارها كل في موقفها المناسب. لأن تنوع الخبرات بين الفرح والحزن، والبسمة والعبوس، يعطي للحياة تجددًا وحيوية. إن الحياة التي تنسم بالسواء هي التي تنسم بالتوازن. وقد قال أرسطو : " إن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة " أي مشاعر تتناسب الموقف، حين يحدث توازن بين المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية ليتحقق الشعور بحسن الحال.

وبمعنى آخر فإن إدارة الذات، أو إدارة الانفعالات وضبطها، هو أن يكون الفرد سيد نفسه حين يتعرض لمواقف انفعالية قائمة من الحياة، فيديرها بكفاءة، لا أن يكون عبدا لها. لأن سيطرة انفعال معين على الفرد، حتى يصير عبدا له، ويصعب التحكم فيه، فيصبح حالة ملحة ومتطرفة، يعتبر حالة مرضية، كما في حالات الاكتئاب والخوف والقلق والغضب والتهيج. إلا أن المطلوب ليس هو تجنب المشاعر السلبية كالحزن والغضب والاكتئاب ليتحقق الشعور بالسعادة، ولكن يجب الانتباه إليها ومحاولة فهمها، حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية وتدمرها. فهناك الكثير ممن يمرون بمشاعر الغضب والاكتئاب، ولكنهم مع ذلك يمكن أن يشعروا بالرضى وتحسن الحال إذا استطاعوا أن يعوضوا تلك المشاعر السلبية بمشاعر أخرى إيجابية (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧) (بام روبنس، جين سكوت : ١٥٨).

إن الاهتمام بمشاعرنا مهمة أساسية في الحياة. وكثير من الممارسات اليومية وخاصة في أوقات الفراغ تهدف إلى تحقيق حالة مزاجية سعيدة. كقراءة قصة أو مشاهدة للتلفزيون أو مصاحبة صديق أو ممارسة رياضة المشي أو القيام بنشاط ما، كلها طرق يسعى الناس من خلالها إلى تحقيق الشعور بأنهم أفضل. إن فن تهدئة النفس يعد مهارة أساسية في الحياة.

وعلى سبيل المثال، يعتبر الغضب من المشاعر السلبية التي يريد الناس تجنبها. وهو منشط ومهيج عكس الحزن. وقد وجد أن السبب الرئيسي وراء الغضب هو الشعور بالخطر. وليس المقصود هنا بالخطر المادي الصريح، بل هو في معظم الحالات يكون رمزيا، مثل الشعور بالإهانة وفقدان احترام الذات والمكانة والمعاملة غير العادلة، والحرمان من تحقيق هدف أو من إشباع حاجة. والحوار الداخلي الذي ينجم عن الغضب يغذي العقل ويملؤه بالغضب. وفي نفس الوقت فإن هذه الأفكار التي تهيئ الغضب، هي نفسها المفتاح الأساسي لأقوى الأساليب لمواجهة. وذلك بإحباط الأفكار التي تشعل نار الغضب، حين يعمل الفرد على رؤية هذه الأفكار بصورة مختلفة، فيؤدي ذلك إلى إخماد هذه النار إذا استطاع الفرد أن يرى الموقف المثير للغضب بصورة أكثر إيجابية فيستطيع التحكم في غضبه.

ولكن في أحيان أخرى لا يستطيع الفرد أن يوجه الحوار الداخلي الذي يهيئ الغضب نحو الواجهة الإيجابية، بل يغذيه باجترار أفكار أخرى تزيد الغضب ثورة والمخ الوجداني *Emotional Brain* هيجانا. فكل موجة غضب تتبعها موجة غضب أشد وأقوى، وتستثير أفكارا لاحقة أشد عنفا أيضا. ولأن الغضب لا يتبع للمنطق فمن السهل أن يتحول إلى عنف. وعند هذه المرحلة لا يستطيع الفرد أن يستمع إلى العقل، وتكون كل أفكاره حول الانتقام بغض للنظر عن العواقب. ويرافق هذه الحالة شعور وهمي بالقوة مما يشجع العدوان. ولأن الفرد هنا لا يستمع إلى للمنطق، فإن استجاباته في هذا الموقف تنسم بالاندفاع غير الناضج (دانييل جولمان : ٩١).

ويورد دölf زيلمان *D. Zillmann* طريقتين للتدخل (بام روبنس، جين سكوت : ١٦٣ - ١٦٤).

الأولى هي التوقف عن الغضب ومناقشة الأفكار التي تستثيره وتعمل على تصعيده. والزمن هنا له دوره، فكلما كان التوقف عن الغضب مبكرا كان فعالا، لأن الغضب عندئذ يكون خفيفا. أما في حالة الغضب الشديد فإن عجزا معرفيا (العجز عن التعلل *Cognitive Incapacitation*) هو الذي يسود، حين يصبح الفرد عاجزا عن التفكير السليم.

الثانية هي التهذنة، ويتم بتواجد الفرد الغاضب في مكان لا يستثير مزيدا من الغضب. ففي حالة النقاش الحاد بين طرفين مثلا، يبتعد الطرفان لتهذنة الغضب وتلطيف المشاعر، بدلا من الاستمرار في تصعيد الموقف واستمرار المواجهة . وهناك استراتيجيات يستخدمها الأفراد للتخفيف من الغضب. منها أن ينفرد الفرد بنفسه كأن يمشي بمفرده، أو يسترخي. وكذلك مشاهدة التلفزيون أو الذهاب إلى السينما أو للقراءة. ووجد أن كتابة الأفكار الغاضبة فور ورودها في العقل يخفف من فورة الغضب، لأن تحديدها وكتابتها يسهل عملية تحليلها ومناقشتها .

٣ - تنظيم الانفعالات *Regulating emotions* :

أو الدافعية الذاتية والتحكم في الانفعالات والقدرة على تأجيل الإشباع. وهي جوانب هامة في الذكاء الوجداني. وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧). وحفز الذات هو البعد الثالث في الذكاء الوجداني عند دانييل جولمان.

فالانفعالات تؤثر على استخدام إمكاناتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق قدراتنا على التفكير والتخطيط وعلى الفعل. ويقرر جولمان أنه بمقدار ما

نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل، يكون لنفعا نحو الإنجاز. فالذكاء الوجداني استعداد قوي وراثي، وقدرة تؤثر بقوة على كل قدرتنا الأخرى (بام روبنس، جين سكوت : ٢٦٢).

هناك نوعان من المخ هما : المخ الانفعالي والمخ المفكر *Thinking Brain*. ولا حاجة إلى دليل يؤكد إعاقة الاضطرابات الانفعالية لأداء العقل لوظائفه على نحو صحيح. لأنه من المعروف أن الأفراد لا يتعلمون في المواقف التي يشعرون فيها بالخوف أو القلق أو الغضب أو الاكتئاب. فالعواطف السلبية مثل هذه، تلتف إليها الانتباه بقوة، وتسبب الانشغال بها، وتعوّق أي محاولة للتركيز على أي موضوع سواها. والعواطف عندما تتحرف عن طريقها السوي إلى الطريق اللامسوي، تقتحم للعقل إلى الدرجة التي تغمر فيها الأفكار الأخرى، وتعطل باستمرار المحاولات التي تبذل لتركيز الانتباه فيما يوجد أمام الفرد من عمل. وفي مقدمة القدرات المعرفية التي يتم تعطيلها ما يطلق عليه علماء النفس المعرفيون "الذاكرة العاملة *Working Memory*". وهي القدرة على الاحتفاظ في العقل بالمعلومات التي لها علاقة بالمهمة التي أمام للفرد (دانيل جولمان : ١١٧)

ومن ناحية الدافعية فإن تجميع المشاعر والحماس والهمة والنية، يكون له دور كبير في تحقيق الإنجاز. فقد أوضحت الدراسات أن المتفوقين في مجالات الحياة المختلفة، كالعلماء والموسيقين والرياضيين، تكون السمة المشتركة بينهم، هي القدرة على إثارة الدافعية والارتفاع بمستواها لديهم (بام روبنس، جين سكوت : ٢٦٩)

ويعتبر جولمان مقاومة الانفعال (تأجيل الإثبات) من أهم المهارات النفسية. فهي الأصل في كل أنواع التحكم في الانفعالات، ما دامت كل الانفعالات بطبيعتها تؤدي إلى اندفاع بشكل ما للعمل.

وفي هذا المجال أجريت دراسة طولية هامة ومتميزة، قام بها السيكولوجي الأمريكي ولتر ميشيل *W. Mischel* في الستينات من القرن العشرين على أطفال الحضانة في حرم جامعة ستانفورد الأمريكية. وكانت عينة البحث من أبناء أعضاء هيئة التدريس وأبناء طلبة الدراسات العليا وأبناء بعض العمال الآخرين. وبدأت الدراسة على هؤلاء الأطفال حين كانت أعمارهم ٤ سنوات، وتتبعهم حتى تخرجوا من المرحلة الثانوية.

وتقوم الدراسة على أن يُخَيَّرَ الأطفال بين أن يحصلوا على قطعة واحدة من الحلوى الآن أو أن ينتظروا بين ربع أو ثلث ساعة ويحصلوا بعدها على قطعتين من الحلوى. وكان هدف التجربة هو للتمييز بين الأطفال الذين يستطيعون كبح جماح اندفاعهم والذين لا يستطيعون ذلك. ووضع المجرّب مجموعة من قطع الحلوى على الطاولة ثم خرج إلى بعض عمله ليعود بعد ربع أو ثلث ساعة. وفعلاً اندفع في حدود ثوان قليلة بعض الأطفال الذين لم يستطيعوا مقاومة الإغراء وأخذوا قطعة واحدة من الحلوى، في حين استطاع البعض منهم الانتظار وتأجيل الإشباع. ولكي يكبحوا اندفاعهم كانوا يقومون ببعض الأساليب السلوكية لتساعدهم على هذا الصمود. كأن يغطوا أعينهم حتى لا يروا الحلوى مصدر الإغراء، أو أن يتحدثوا معاً، أو أن يغنوا، أو يلعبوا بأيديهم وأقدامهم، وحاول بعضهم أن ينام. وهؤلاء الأطفال الصامدين حصلوا على قطعتين من الحلوى كمكافأة لهم على صبرهم.

واستمرت الدراسة التتبعية لهؤلاء الأطفال لفترة من الزمن امتدت بين ١٢ - ١٤ سنة. وكانت الفروق بين المجموعتين في المجالات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية واضحة ودالة. فقد كان الأطفال الذين قاوموا إغراء الحلوى أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية وأكثر فاعلية من الناحية الشخصية

ومؤكدين لذواتهم بدرجة أكبر، وأكثر قدرة على مواجهة الإحباط، كما كانوا أقل عرضة للانقياس أو الجمود أو النكوص تحت ظروف الشدة، أو أن يصبحوا مضطربين حين يتعرضوا للضغط، كما أنهم كانوا يحاولون تطبيق التحديات ويلاحقونها بدلا من أن يمتثلوا لها حتى في مواجهة الصعاب. وكانوا معتمدين على أنفسهم وواقفين في ذواتهم، ويعتقدون أنهم ذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. ويقومون بالمبادرة وينغمسون في العمل. وكانوا متفوقين دراسيا، وأكثر كفاءة أكاديميا، وأكثر قدرة على صياغة أفكارهم لغويا، وأكثر استخداما للعقل والقدرة على التركيز وعلى التخطيط وتتبع ما خططوا له، وأكثر شغفا بالتعلم.

أما الأطفال الذين لم يستطيعوا مقاومة إغراء الحلوى فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، وكانوا أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات ، وكانوا في المرافقة أكثر خجلا وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية ، ويبدون أكثر عنادا وأقل حماسا ، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغط ، وأقل ثقة في أنفسهم ، وأكثر غيرة وحسدا والاستجابة بمزاج حاد ، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات الحادة ، وهم في سن المراهقة ما زالوا غير قادرين على تأجيل إشباعهم .

وقد قال ميشيل : إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتيا والموجه بالهدف، ربما يكون أساسا لتنظيم الذات الانفعالية ، والقدرة على إنكار الدفقات في خدمة . وبذلك فإن نتائج ميشيل أبرزت دور الذكاء الوجداني كقدرة بعدية *Meta - ability* تحدد كيف يحسن الناس ، أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف

قدراتهم العقلية الأخرى (بام روبنس، جين سكوت : ٢٧٠ - ٢٧٢) (دانييل جولمان : ١٢١ - ١٢٢).

٤ - التعاطف *Empathy* :

أو التفهم أو التقمص للوجداني كما يسميه إدوارد ب. تيتشنر *E. B. Titchener* الذي يقول : إن التعاطف ينبع من الشعور بمعاناة الآخر، باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه . ويطلق عليه بعض الباحثين : مصطلح للمشاركة الوجدانية والمشاركة الانفعالية (أيمن قطب : ٨٠) .

ويشير التعاطف إلى القدرة على إدراك ما يشعر به الآخر، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم مشاعرنا أولاً، أي القدرة على الوعي بالذات. والتعاطف مهم في الميقات الاجتماعي، بين الأزواج والأصدقاء وفي المجال المهني، كما في علاقة الرئيس بالمرؤوسين، أو العامل بزملائه، فلا بد أن تكون للفرد القدرة والحساسية على قراءة الإشارات الانفعالية للآخر بدقة أولاً، قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة (عثمان الخضر : ٢٧) .

إن مشاركة العاطفة في حياة الإنسان، تعطي مجالاً أوسع للاندماج في العلاقات، ومن ثمّ التقبل المتبادل والحياة العملية الناجحة. وهناك من يطلق عليه دور العاطفة الذكي، حيث تبدو أهمية معرفة الفرد لعواطفه واستبصاره لها وبمشاعره وفهمها جيداً، ثم إدراكها والحفاظ عليها بشكل متوازن، ومن ثم استخدامها لمصلحة أهدافه ليصل إلى تقدير عواطف الآخرين ووقامة علاقات يسودها الود والتلاؤم (محمد عس : ٧١ - ٧٢)

ويقوم التعاطف على أساس الوعي بالذات. لأنه بقدر ما يكون الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها، يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين.

فالأشخاص العاجزون عن التعبير عن مشاعرهم، والمفتقدون لأي فكرة عما يشعرون به أنفسهم، يكونون في ضياع كامل. حيث أنه إذا طلب منهم معرفة مشاعر أي شخص آخر ممن يعيشون حولهم ، فإنهم لا يجيبون بشيء، فهم صم بكم عاطفيا . فالنغمات العاطفية التي تتردد من خلال كلمات الناس وأفعالهم، ونغمة للصوت المؤثرة ، أو الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى، أو حتى الصمت البليغ، كل هذه الحالات الانفعالية تمر عليهم دون ملاحظة ودون فهم .

إن فاقدي للقدرة على التعبير عن مشاعرهم، ويرتّبون إذا عبّر الآخرون لهم عن مشاعرهم نحوهم، هم في الحقيقة مرضى. فالعجز عن تسجيل مشاعر الطرف الآخر هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الوجداني. بل هو فشل مأساوي في معنى إنسانية الإنسان، وكل علاقة إنسانية. ذلك لأن جذور الحب والاهتمام والرعاية تتبع من التوافق العاطفي، ومن القدرة على التعاطف.

إن قدرة إكّان التعرف على مشاعر الآخرين تُمارَسُ في جميع ميادين الحياة، في مواقف البيع والشراء والإدارة والتدريس والأبوة والسياسة وغيرها. وانعدام التعاطف مع الآخرين ، له تأثير شديد . فالنقص في مشاعر التعاطف يؤدي إلى الاضطرابات النفسية الإجرامية ، وحالات الاعتصاب ، وسلوك الأطفال المشاغبين وغيره من أنماط السلوك اللاسوي (دانييل جولمان : ١٤٢ - ١٤٣).

إن وسيلة التعبير عن العقل هي للكلمات، ولكن وسيلة التعبير عن العواطف يمكن أن تتمّ بغير كلمات . من خلال إيماءات وتلميحات (اللغة غير المنطوقة) . فعواطف البشر لا تتجسد فقط في كلمات ، فهي تترجم في معظم الأحيان إلى وسائل تعبير أخرى. فالناس يستطيعون معرفة مشاعر

الأخرين بالحدس من خلال قراءة المشاعر غير المنطوقة ، مثل رنة الصوت أو الإيماءة أو التعبير بالوجه إلى غير ذلك من أساليب الاتصال البشرية.

وتبين من دراسات أجريت في أمريكا على أفراد من أعمار مختلفة ومن جنسيات مختلفة، أن الإنسان القادر على قراءة للمشاعر من التعبيرات غير المنطوقة، يكون في حالة أفضل من حيث التكيف العاطفي ومحبويا أكثر من غيره. وأن النساء أفضل من الرجال في التعاطف. وأن الأطفال الأكثياء في قراءة المشاعر غير المنطوقة كانوا من الأطفال المحبوبين في المدرسة، وأكثرهم استقرارا عاطفيا، وأفضل أداء. (دانييل جولمان : ١٤٤ - ١٤٥).

وتؤدي التكتئة الاجتماعية وخبرات الطفولة المبكرة نورا هاما في نضج التعاطف. فالاتصالات المتبادلة المبكرة بين الأم وطفلها لها دورها في نمو سمة التعاطف. أجرى الطبيب النفسي دانيال شترن *D. Stern* بجامعة كورنيل الأمريكية دراسات على الاتصالات المتكررة بين الأم وطفلها، فتبين له أن الجوانب الأساسية في الحياة الوجدانية تكمن في تلك اللحظات الحميمة بين الأم وطفلها. ففي تلك اللحظات يكون أعظم الأمور حسا أن تدع الطفل يعرف أن انفعالاته ستواجه بفهم وتقدير وتبادل في عملية يسميها شترن "التناغم *Attunement*"، أي الانسجام. الذي يحدث بين الأم وطفلها ويشكل للتوقعات الانفعالية التي يستحضرها الأطفال فيما بعد كبالغين في علاقاتهم الشخصية والحميمة، ربما بدرجة تفوق أكثر الأحداث الأخرى في الطفولة (بام روبنس، جين سكوت : ٣٢٧ - ٣٢٨).

وتبين من دراسة ماريان ر. يارو، كارولين س. واكسلر *M. R. Yarrow & C. S. Waxsler* أن تعاطف الأطفال مع غيرهم أو عدم

تعاطفهم ، يرجع إلى الكيفية التي درب بها الآباء أطفالهم . فالآباء يلفتون انتباه أبنائهم إلى ما يسببه تصرفهم من آلام لشخص آخر، كأن يقولوا : " انظر كيف جعلته يشعر بالحزن " بدلا من قولهم : " سلوكك هذا سيء " (لورانس شابيرو : ٧٦) .

إن التعاطف مع الآخرين له علاقة بالأخلاق. كالعطف على أولئك الذين تعرضوا للإذراء وجرحت مشاعرهم فجرحت مشاعر المتعاطفين معهم كذلك. وبينت البحوث أنه بقدر ما يزيد التعاطف مع إنسان، بقدر ما يزيد التدخل للمساعدة. ومستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم مع بعض، يكون له أثره في أحكامهم الأخلاقية. فقد كشفت دراسات أجريت في ألمانيا وأمريكا، أن أكثر الناس إحساسا بالتعاطف مع غيرهم، هم أكثرهم تقصيلا للمبادئ الأخلاقية التي تتحدد وفقا لاحتياجات الناس. وينبع كل من الشفقة والشعور بالندم من قوة التعاطف مع الآخرين (دانييل جولمان : ١٥٦ - ١٥٧) .

٥ - إدارة العلاقات Relationship Management :

وتسمى أيضا الفنون الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية أو التواصل الاجتماعي. وتشير إلى تأثير الفرد القوي والإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريقة ملائمة (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧) .

فإن الإنسان كائن اجتماعي ، وقدرته على السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل فعال في توافقه. وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف ، وهي تظهر في القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم ، وقيادتهم بشكل فعال (عثمان الخضر : ٢٧) .

وكتب دانييل جولمان يقول : " معظم الأئمة تشهد على أن الناس الماهرين انفعاليًا، الذنوس يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدًا، والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الناس الآخرين ويحسنون التعامل معها، يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة ابتداء من مجال العلاقات العاطفية والحميمية إلى الالتزام بالقواعد غير المكتوبة التي تحكم النجاح في العمل في أي مؤسسة " (بام روبنس، جين سكوت : ٣٦١).

إن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطوير عواطف الآخرين. ويتطلب ذلك كفاءة اجتماعية وقدرات وفعالية في عقد الصلات مع الآخرين. والمتفوقون في هذه للمهارات يجيدون التأثير بمرونة في كل شيء يعتمد على التفاعل مع الناس (دانييل جولمان : ٦٩).

وإدارة الانفعالات بشكل سليم مع الآخرين، هي أساس تتناول العلاقات على نحو صحي وناجح. وهي مهارة أساسية في إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين. ولكي ينجح الفرد في التحكم في انفعالاته، يتطلب نضج مهارتين انفعاليتين هما : إدارة الذات والتعاطف.

وهذا ما يطلق عليه للنكاء الاجتماعي الذي حدده توماس هاتش T. Hatch ، هوارد جارنر H. Gardner في أربع قدرات مكونة للنكاء المتفاعل بين الأفراد وهي : (دانييل جولمان : ١٧٢ - ١٧٣)

١ - تنظيم المجموعات : وهذه من صفات القادة والزعماء والمؤثرين في غيرهم من خلال تنظيم الناس في مجموعات لتحقيق أهداف مشتركة. ويتميز بهذه الخاصية للقادة العسكريون ورؤساء المنظمات السياسية والمجموعات البشرية المختلفة، مثل رؤساء الأحزاب والجماعات الدينية

ومدربي الفرق الرياضية وقادة الكشاف ومخرجي الأفلام والمسرحيات. وتظهر هذه الخاصية منذ الطفولة، حين يلاحظ أطفال يؤثرون في أقرانهم من خلال اللعب .

٢ - **الحلول التفاوضية :** وهذه من خصائص الوسطاء الذين يتولون منع وقوع المنازعات بالتفاوض، أو يقومون بإيجاد الحلول للنزاعات التي تنشأ بالفعل. هؤلاء الأفراد يتفوقون في تسيير المفاوضات وقضايا التحكيم والتوسط وفي السلك الدبلوماسي وغيره. وتظهر هذه القدرة منذ الطفولة كذلك، حين يقوم طفل بتسوية الخلاف بين طفلين في بعض قواعد اللعبة.

٣ - **العلاقات الشخصية :** وتظهر هذه الخاصية من خلال التعاطف والتواصل مع الآخرين، مما يسهل القدرة على المواجهة، أو التعرف على مشاعر الآخرين واهتماماتهم بصورة مناسبة. إنه فن العلاقات بين البشر. والأفراد الذين يتميزون بهذه القدرة يكونون أعضاء بارزين في الجماعات التي ينتمون إليها، وأزواجاً يعتمد عليهم، وأصدقاء طيبين، ومديرين ناجحين، ومعلمين ممتازين، وعلاقاتهم طيبة دائماً مع الناس ومحبوبين من الآخرين. ويتعرفون على مشاعر الآخرين من خلال إيماءاتهم وتعبيرات وجوههم.

٤ - **التحليل الاجتماعي :** ويتضمن القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين باستبصار نافذ، ومعرفة اهتماماتهم وواقعهم. هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمة، والإحساس بالوئام.

إن تعريفات الذكاء الوجداني وأبعاده عند كل من بتر سالوفي وجون ماير من ناحية ودانييل جولمان من ناحية أخرى، تتضمن ما يلي : فهم الانفعالات

للذاتية والتحكم فيها وتنظيمها، فهم انفعالات الآخرين، للدافعية الذاتية، الوعي بالذات، المثابرة، اللياقة الاجتماعية. ومن ثم فإن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلّم الكثير من مهارات النجاح في الحياة.

وقد بينت بعض البحوث التي قامت بتحليل محتوى نتائج الدراسات التي أجريت حول الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم . فهذه دراسة كل من ف . دولسويكز ، م . هيجس *V. Dulewicz et M. Higgs* عام ١٩٩٩ التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد التالية : (عثمان الخضر : ٢٩) .

- ١ - الوعي بالذات : وتعني وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها، ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل.
- ٢ - المرونة الوجدانية : وتعني القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها.
- ٣ - الدافعية : وتعني القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهدافا على المدى القصير والطويل.
- ٤ - الحساسية : وتعني القدرة على فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات.
- ٥ - التأثير : ويعني القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك.

٦ - الحسم : ويعني القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات ، وحشد الجهود لتنفيذها ، باستخدام المنطق والعاطفة .

٧ - الاستزلام : ويعني القدرة على إظهار الالتزام بالتعهدات وتحقيق الأهداف المعلنة رغم الصعوبات ، وتناسق الأفعال مع الأقوال .

يتبين مما سبق عرضه من النماذج النظرية حول الذكاء الوجداني، أن هذا المفهوم يتضمن عدة قدرات ومهارات شخصية تتمثل في معرفة الفرد لذاته وعواطفه وأن يسيرها وأن يحفز ذاته وأن يتعرف على مشاعر الآخرين وعواطفهم، وأن يسير علاقاته بالآخرين. والذكاء الوجداني لا يمثل قدرة مستقلة من ضمن قدرات الشخصية، بل يمثل أهم جوانبها. لأنه يتضمن أقوى السمات التي تصف شخصية الفرد في جوهرها. فالذكاء الوجداني يجمع في أبعاده ومضامينه للمعرفة والوجدان والسلوك.

خامسا : الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني :

ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني وجميع حالات الإنسان الوجدانية .

فهو يؤدي دورا رئيسيا في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها. ومن عناصر هذا الجهاز للوزة ، وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان للوزة ، ولهذا سميت بهذا الاسم. وتقع في السطح الداخلي لفص الصدغي ، جزء منها في المخ الأيمن والآخر في المخ الأيسر . وتعتبر للوزة الجزء الأهم في الجهاز العصبي للطرفي وفي المخ الإنساني المتخصص في الحالات الوجدانية. وتعتبر للوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) وللوزة (مركز الانفعال) المسؤولة

عن الكفاءة الوجدانية للفرد (سامي علي : ١٠١) (بام روبنس، جين سكوت : ١٩٥). حيث لو تلتف هذه الوصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية ، وهي الحالة التي يطلق عليها " العمى الانفعالي *Affective Blindness* " (خيرى عجاج : ٥١) .

ويؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين. فقد أجريت عملية جراحية لشاب أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية . بعدها تغير تماما : أصبح غير مكترث بالناس، يفضل الانطواء بلا أي علاقات إنسانية، مع أنه كان قديرا في التفاوض مع الآخرين . لقد صار لا يتعرف على أقرب أصدقائه وأقاربه، حتى والدته. وظل لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة كرب أو محنة شديدة، لعدم كثرته بأي شيء . إن هذا الشاب نسي أي استجابة وجدانية (دانييل جولمان : ٥٢) .

ويبين العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن التعرف على تعابير الوجه الانفعالية كالخوف والغضب والاشمزاز . ويؤدي هذا التلف أيضا إلى تدهور قدرة الفرد على تقويم الموقف . كما يرتبط بأعراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة. ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي (عثمان الخضر : ٢٤) .

ويعتبر جوزيف لودو *Joseph Le doux* عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك، أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الوجداني. وقد فسّرت أبحاث جوزيف لودو كيف تتحكم اللوزة في أفعالنا حتى

قبل أن يتخذ كل من العقل المفكر والقشرة المخية قرارا ما. إن بؤرة النكاه الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية (دانيل جولمان : ٥٣ - ٥٤).

وفي دراسات عصبية مقارنة أجريت على القرود حول بيولوجيا التعاطف استعرضتها ليملي برانز *L. Brothers* الطبية النفسية في المعهد للتكنولوجيا بكاليفورنيا، تبين منها دور اللوزة وصلاتها بالمناطق المرتبطة باللحاه البصري كجزء من الدورة المخية الهامة للكامنة وراء التعاطف (بام روبنس، جين سكوت : ٣٣١).

وفي دراسات على البشر قام بها روبرت ليفينسون *R. Levenson* من جامعة كاليفورنيا ببركلي على مجموعة من الأزواج . وتقوم دراسته على محاولة تخمين الزوج لمشاعر زوجته أثناء مناقشة ساخنة . فقد كان الزوجان يصوران في شريط فيديو ، وكانت تقاس استجاباتهما الفيزيولوجية أثناء نقاشهما حول بعض القضايا الزوجية الحادة مثل تربية الأطفال وتعليمهم، وإففاق ميزانية الأسرة وغيرها . وكان كل زوج يرى شريط فيديو ويتحدث عما كان يشعر به لحظة بلحظة . ثم يرى الزوج الشريط مرة أخرى ويحاول في هذه المرة أن يقرأ مشاعر الزوج الآخر (بام روبنس، جين سكوت : ٣٣٣ - ٣٣٤) .

وكانت أكثر مشاعر الطرف الآخر دقة، هي تلك التي حدثت مع الأزواج والزوجات اللذين توافقت ردود أفعالهم الفيزيولوجية أثناء مشاهدتهم لأفلام الفيديو. فعندما كانت استجابة أحد الزوجين لطيفة عذبة، كانت استجابة الطرف الآخر الشيء نفسه. وعندما انخفضت سرعة خفقان أحد الزوجين، حدث الشيء نفسه لقرينه أو قرينته. أي قللت أجسامهم ردود الفعل الجسمية التي حدثت لأقرانهم لحظة بلحظة (دانيل جولمان : ١٥٤).

سادسا : علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية :

يشير جولمان إلى أن عددا من رجال التربية والتعليم والمنقبين الأمريكيين، يرجعون أسباب بعض الانحرافات مثل الصعوبات الدراسية، وحالات العنف، وتعاطي المخدرات، والانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، والجنوح والعدوان، إلى انخفاض للكفاءة الوجدانية (خيرى عجاج : ٨٩).

وفي هذا الصدد اتجه علماء النفس إلى دراسة للعلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات نفسية وتربوية ومهنية. يتناول الباحث فيما يلي ما استطاع الاطلاع عليه من دراسات حول هذا الموضوع، وهي قليلة بسبب حداثة مفهوم الذكاء الوجداني كمتغير في الشخصية.

لمعرفة أثر للذكاء الوجداني على بعض الاضطرابات النفسية، تمت المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (حسب نموذج دانييل جولمان) في الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار على عينة من الشباب عددهم ١٨٧ فردا؛ ٨٨ ذكرا، ٩٩ أنثى ترلوت أعمارهم بين ٢٠ - ٣٨ سنة. فتبين من نتائج البحث ما يلي (بشير معمرية : ٢٠٠٤).

بالنسبة للفروق بين الجنسين تفوقت الإناث عن الذكور في التعاطف والتواصل الاجتماعي.

وبالنسبة للفروق بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني في متغيرات الاضطرابات النفسية، فقد جاءت النتائج كما يلي

بالنسبة لعينة الذكور، ارتفعت مشاعر الاكتئاب واليأس والرغبة في الانتحار لدى المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية. ولم توجد فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني في قلق الموت.

أما بالنسبة للعلاقة بين متغيرات البحث، فقد جاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من الاكتئاب واليأس. وبين تنظيم الانفعالات وكل من الاكتئاب واليأس. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من الاكتئاب واليأس.

وبالنسبة لعينة الإناث ارتفعت مشاعر الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار لدى المنخفضات في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والدرجة الكلية.

وجاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من الاكتئاب واليأس. وبين تنظيم الانفعالات وكل من الاكتئاب واليأس. وبين معرفة الانفعالات وكل من الاكتئاب وقلق الموت. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من الاكتئاب واليأس والرغبة في الانتحار.

يتبين من نتائج هذه الدراسة أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاده : إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات، يرتبط بارتفاع مشاعر الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار. وهذه المتغيرات من الأبعاد الأساسية في الصحة النفسية للفرد.

وتبين كذلك من نتائج دراسة مارتيناز بونز ١٩٩٧ *Martinez - pons* حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والاكتئاب والرضى عن الحياة وتوجيه الهدف، على عينة تتكون من ١٤٨ فردا تمت أعمارهم من ١٨ إلى ٦٠ سنة من الجنسين ومن المستويات التعليمية والمهن المختلفة. وباستخدام الأسلوب الإحصائي " تحليل الممار " توصلت الدراسة إلى نموذج يحكم العلاقة بين متغيرات الدراسة، منها وجود ارتباط سالب بين الذكاء الوجداني والاكتئاب،

ورابطاً موجب بين الذكاء الوجداني والرضى عن الحياة وإتقان المهام (محمد رزق : ٩٣).

وحول العلاقة بين سوء معاملة الآباء لأطفالهم وإهمالهم والذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي، أنجزت فوقية راضي (٢٠٠٢) دراسة على ٦٠٠ طفل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمصر. فبينت النتيجة أن الأطفال الأقل تعرضاً لسوء معاملة الآباء وإهمالهم كانوا متفوقين في الذكاء الوجداني بدلالة إحصائية مقارنة بالأطفال أكثر تعرضاً لسوء معاملة الآباء وإهمالهم.

ولمعرفة أثر الذكاء الوجداني على بعض أشكال السلوك العدواني، تمت المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة حسب نموذج دانييل جولمان في العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني على عينة من الشباب بالخصائص السابقة (بشير معمريه : ٢٠٠٤).

بالنسبة للفروق بين الجنسين في السلوك العدواني تفوق الذكور على الإناث في العدوان البدني.

وبالنسبة للفروق بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني في أشكال السلوك العدواني، فقد جاءت النتائج كما يلي :

بالنسبة لعينة الذكور ارتفع العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية لدى المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والدرجة الكلية.

وجاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من العدوان البدني واللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية . وبين تنظيم

الانفعالات وكل من العدوان البنني واللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية. أما معاملات الارتباط بين معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية وكل من أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية فلم تكن دالة إحصائيا .

وبالنسبة لعينة الإناث ارتفع العدوان البنني لدى المنخفضات في التعاطف والدرجة الكلية. والعدوان اللفظي لدى المنخفضات في إدارة الانفعالات والدرجة الكلية. والغضب لدى المنخفضات في تنظيم الانفعالات. والعداوة لدى المنخفضات في تنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية. والدرجة الكلية لدى المنخفضات في تنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية.

وجاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من العدوان اللفظي والعداوة والدرجة الكلية. وبين تنظيم الانفعالات وكل من الغضب والعداوة والدرجة الكلية. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من العداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني.

تبين نتائج هذه الدراسة كذلك أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاده التالية وهي : إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتعاطف، يعني انخفاضاً في الكفاءة الوجدانية مما يجعل الأفراد الذين يتصفون بهذه الخاصية يبدون سلوكاً عدوانياً بأبعاده الأربعة وهي العدوان البنني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة.

ويعتبر المجال المهني وسطاً يزخر بالعلاقات الإنسانية المختلفة، ويكثر فيه الاتصال بأساليبه واتجاهاته المتعددة، كما يحتكم فيه الصراع بين الأفراد. لهذا اهتم الباحثون بدراسة الذكاء الوجداني في هذا الوسط الهام.

وفي هذا الصدد تم إنجاز عدة دراسات في المجال المهني؛ منها دراسة السيد السماروني (٢٠٠١) بمصر التي استهدفت العلاقة بين النزاء الوجداني والتوافق المهني لدى ٣٦٠ من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. فتبين من نتائجها وجود ارتباطات موجبة بين النزاء الوجداني بأبعاده والتوافق المهني بأبعاده، كما يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته على النزاء الانفعالي (محمد رزق : ٩٢).

وبينت دراسة ل. ج. جيرى ١٩٩٧ *L. J. Geery* في هذا المجال أن مديري المدارس مرتفعي النزاء الوجداني، يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤون، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي. كما ينتشون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوك غير لفظي ناعم تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثر في الآخرين ويستخدمونهم بحكمة، وينمّون ويطوّرون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين، كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات، ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفاعلية (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٦).

وحول العلاقة بين كفاءة مديري المحال التجارية في إدارتهم للإجهاد وضغوط العمل ونزائهم الوجداني، والفرق بينهم في مدى الإنجاز الذي يحققونه. أنجز كل من ر. ف. لوش، ر. ر. سيريكنسي ١٩٩٤ *R. F. Lusch* و *R. R. Serpkenci* دراسة على ٣٧ مديرا تجاريا لشركات وأعمال خاصة. تبين من نتائجها أن ذوي النزاء الوجداني المرتفع يتعاملون بفاعلية مع ضغوط العمل، ويحققون نسب عالية من المبيعات مقارنة بذوي النزاء الوجداني المنخفض (محمد رزق : ٩٤).

فالدراسات السابقة حول علاقة الذكاء الوجداني بالاضطرابات النفسية والسلوك العدواني وإهمال الآباء لأبنائهم والعلاقات المهنية، تؤيد ما ذهب إليه رجال التربية والتعليم والمتقنين الأمريكيين الذي نُشرت إليه في بداية هذه الفقرة، مما يتطلب العمل على تنمية للذكاء الوجداني لدى الأفراد، لأنه الأساس في بناء شخصية تتمتع بالصحة النفسية وضبط الانفعالات والعدوان والميل نحو التسامح والعلاقات الإنسانية المهنية الطيبة والاتسجام مع الآخرين والتفوق والتوافق المهنيين.

خاتمة:

تناولت هذه الدراسة مفهومًا سيكولوجيًا جديدًا، ظهر في علم النفس الأمريكي في العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين ، وهو الذكاء الوجداني. ومنذ ظهوره وهو يحظى باهتمام واسع من قبل السيكلوجيين الذين تناولوه بالتعريف والتحليل . ودرسوا علاقاته بمتغيرات أخرى من السلوك البشري. وتبين من استعراض هذا المفهوم ، أهمية الوجدان في الحياة النفسية للفرد. وأهمية الذكاء الوجداني في نجاح الفرد في حياته المهنية وفي صحته النفسية .

ويتحدد مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ربط الذكاء بالعاطفة. فالذكاء الوجداني يعني توظيف المشاعر والعواطف والانفعالات بالذكاء. ويتضمن فكرتين هما : أن يجعل الوجدان تفكيرنا أكثر ذكاء، وأن يكون تفكيرنا ذكياً نحو حالاتنا الوجدانية.

وقد استعرضنا مفهوم الذكاء الوجداني من خلال نمونجين هما : نموذج بتر سالوفي وجون ماير ونموذج دانييل جولمان. ورغم أن النموذج الأول يطلق

عليه صاحبه " نموذج القدرة " فإن النموذج الثاني يشير إلى مجموعة من " السمات والمهارات "، إلا أن هناك تداخلا كبيرا بينهما، سواء من حيث تعريفهما للذكاء الوجداني، أو من حيث تحليله إلى أبعاد متقاربة كثيرا في مضامينهما. ويمكن الإشارة إلى هذه المضامين من خلال فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتنظيمها، وفهم انفعالات الآخرين، والدافعية الذاتية، والمتابعة، والوعي بالذات واللياقة الاجتماعية.

وتبين من استعراض بعض الدراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابيا بعوامل التفوق والنجاح المهني والصحة النفسية. ويرتبط سلبا بعوامل الفشل والاضطرابات النفسية والعنوان.

وبما أن مفهوم الذكاء الوجداني يتميز بالجدة في علم النفس المعاصر، فإنني أدعو المتخصصين في علم النفس إلى تناول البحث فيه، وخاصة في علاقاته بالمتغيرات النفسية الأخرى .

المراجع

- ١ - ابن هشام (دون تاريخ) : السيرة النبوية ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، الجزء الأول .
- ٢ - أيمن غريب قطب (٢٠٠٢) : المشاركة الوجدانية : تتميتها من خلال برنامج تدريبي وعلاقتها ببعض المتغيرات الوظيفية ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٦١ ، مارس .
- ٣ - سام روبنس ، جين سكوت (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني ، ترجمة : صفاء الأصغر وآخر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ٤ - بشير معمري (٢٠٠٤) : الفروق في الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني ، دراسة ميدانية على عينة من الشباب (بحث غير منشور) .
- ٥ - بشير معمري (٢٠٠٤) : الفروق في السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني ، دراسة ميدانية على عينة من الشباب (بحث غير منشور) .
- ٦ - خيرى المغازي عجاج (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني : الأسس النظرية والتطبيقات ، توزيع مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى .
- ٧ - دانييل غولمان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي . ترجمة : ليلى الجبالي ، مراجعة : محمد يونس ، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٦٢ يصدرها للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أكتوبر .
- ٨ - سامي عبد القوي علي (١٩٩٥) : علم النفس الفيزيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الثانية .

- ٩ - عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢) : للذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد ؟ دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، يناير .
- ١٠ - فاروق السيد عثمان (٢٠٠١) : للقلق وإدارة للضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .
- ١١ - فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياه ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٥٨ ، يونيو .
- ١٢ - فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، مكتبة الأجلو المصرية ، الطبعة الخامسة .
- ١٣ - فؤاد أبو حطب (١٩٩١) : للذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، توزيع مكتبة الأجلو المصرية ، ٢ - ٤ سبتمبر .
- ١٤ - لورانس إ. شابيرو (٢٠٠١) : كيف تتثنى طفلا يتمتع بذكاء عاطفي ، تعريب ونشر مكتبة جرير ، الرياض ، السعودية ، الطبعة الأولى .
- ١٥ - محمد عبد الرحيم عيس (١٩٩٧) : دور العاطفة في حياة الإنسان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ١٦ - محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) : مدى فاعلية برنامج التثوير الانفعالي في تنمية للذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطفائف ، جامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني ، يونيو .

- ١٧ - مكي محمد الريمي ، أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٢) : للتمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذجين المعرفي والوجداني ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الرابع ، أكتوبر .
- ١٨ - ناديا عبده أبو دنيا (١٩٩٨) : لتحليل البنيوي لمقاييس " للكفاية - الكفاءة- للذكاء الاجتماعي ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، كلية التربية بالأزهر ، القاهرة ، العدد ٧٥ ، نوفمبر .
- ١٩ - نوربير سيلامي (١٩٩١) : للمعجم الموسوعي لعلم النفس : أعلام علم النفس ، ترجمة : رالف رزق الله ، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، الطبعة الأولى .

الفصل الثانى

الفروق فى الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت
وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى لدى عينة من الشباب

- مقدمة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- الإطار النظرى للدراسة :
- أولا : الاكتئاب .
- ثانيا : اليأس .
- ثالثا : الانتحار .
- رابعا : قلق الموت .
- خامسا : الذكاء الوجدانى .
- مشكلة البحث .
- فرضيات البحث .
- الإجراءات الميدانية للبحث .
- عرض نتائج البحث .
- مناقشة النتائج .
- مناقشة عامة .

الفصل الثاني

الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى عينة من الشباب

- مقدمة :

تستحوذ الاضطرابات النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الأفراد على اهتمام القائمين بالبحث والعمل في مجال الصحة النفسية ، سواء كانوا سيكولوجيين أو أطباء نفسيين. ومن بين الاضطرابات النفسية التي نالت الاهتمام الأوفر والأولية في البحث والتشخيص، الاكتئاب. وهو من أعم الاضطرابات النفسية والعقلية التي تم تسجيلها في التراث الطبي الإنساني. فقد كانت السوداوية أو الكآبة أحد الأشكال الأربعة التي قدمها الطبيب اليوناني هيبوقراط في القرن الرابع قبل الميلاد.

والاكتئاب خبرة إنسانية شائعة، فكل فرد من بني البشر تقريباً يمر في مرحلة ما من حياته بخبرة الاكتئاب. وتختلف هذه الخبرة في شدتها من فرد إلى آخر، حيث تتراوح بين تثبيت الهممة البسيط نسبياً والكآبة، إلى مشاعر القنوط والجزع.

لما اليأس فهو من المتغيرات النفسية المميزة للشخصيات العاجزة والسلبية والمضطربة . وقد بين العلماء أن اليأس من العوامل التي تؤدي إلى تحطيم الاتزان النفسي لدى الشخص. ويرى مارتن سيلجمان M. Seligman ١٩٨٠ أن الشعور باليأس هو حالة من عدم الرغبة في التفوق وإتمام المهام الصعبة. وعدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق ، وانعدام روح المنافسة . (١٩ : ٢١٥ - ٢١٦) . ويرتبط للشعور باليأس بالتعلق والاكتئاب وسوء التوافق وما

ينتج عنه من مشاعر العجز عن التحكم في البيئة وانخفاض درجة تحمل للضغط .

ويعد الانتحار من بين الأسباب العديدة للموت. ومحاولة الإنسان قتل نفسه لو قتلها فعلا، ليست ظاهرة خاصة بالأزمة المعاصرة فقط، بل ربما من المحتمل أن تكون قديمة قدم الموت الطبيعي نفسه. ولقد ذكر العلماء أسبابا عديدة للموت تصل إلى حوالي مائة وأربعين سببا تم تصنيفها في أربع فئات تشير إليها الحروف اللاتينية الأربعة في الكلمة المركبة التالية : *NASH* أي : الموت الطبيعي *Naturel* والموت بسبب حادث *Accidental* والموت بسبب الانتحار *Suicide* والموت بسبب القتل *Homocide*. (١٤ : ١٣٥) .

وقلق الموت من الاضطرابات النفسية الذي يتضمن استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المعتمد على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت " (١ : ٣٩ - ٤٠) .

هذا من ناحية الاضطرابات النفسية، أما من ناحية الذكاء الوجداني، ويسمى أيضا الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، فهو يمثل مفهوما سيكولوجيا حديثا في علم النفس الأمريكي، ويفسر كثيرا من أنماط السلوك البشري. ويتضمن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة أنفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. فالوجدان يجعل تفكيرنا أكثر نكاء، وفكرة التفكير بشكل نكي نحو حالاتنا الوجدانية .

وينكر الباحثون أن للذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها. ويستخدمون

استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وبينوا أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين.

ويشير المنظرون في هذا المفهوم إلى أن المرتفعين في الذكاء الوجداني يتميزون بسمات الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والفاعلية الشخصية، مؤكدين لذواتهم، قادرين على مواجهة الإحباط، أقل عرضة للانتهيار والاضطراب تحت وطأة الضغط، كما أنهم يواجهون التحديات ويلحقونها بدلا من الاستسلام لها. ويعتمدون على أنفسهم، ولتقن في ذواتهم ، وذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. أما المنخفضون في الذكاء الوجداني فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، فهم أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات، وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكثر عنادا وأقل حماسا، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغط، وأقل ثقة في أنفسهم، وأكثر غيرة وحسدا، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات للحادة .

أهداف الدراسة :

تسعى للدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعرف على الفروق بين الجنسين في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت .
- ٢ - التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني .

٣ - التعرف على الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى الشباب.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية :

- ١ - أنها تتناول متغيرات مهمة في مجال الاضطرابات النفسية.
- ٢ - أنها تتناول متغيرا نفسيا ظهرا حديثا في علم النفس، ويفسر كثيرا من جوانب السلوك البشري وهو الذكاء الوجداني.
- ٣ - أنها تتناول دراسة أثر الذكاء الوجداني على الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق للموت.
- ٤ - وتتمثل أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها الأولى على شريحة من الشباب في الجزائر - في حدود علم الباحث - التي تتناول علاقة كل من الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت بالذكاء الوجداني.
- ٥ - وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في ما تسفر عنه من نتائج تساهم في معرفة اضطراب الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت والذكاء الوجداني لدى الشباب. قد تقدم بعض العون لمن يعملون على تقديم المساعدة النفسية للشباب الذي يقع تحت وطأة الاضطرابات النفسية.

الإطار النظري للدراسة

أولا: الاكتئاب The Depression :

الاكتئاب مصطلح يستخدم لوصف مزاج أو أعراض أو زملة أعراض لاضطرابات وجدانية. وتشمل الحالة المزاجية للاكتئاب في الشعور باليأس

والكآبة والحزن وانقباض الصدر. كما تتمثل الأعراض في مجموعة الشكاوي التي تتجمع في زملة تشير إلى سلسلة عرضية من الاختلال النفسي الحيوي الذي يتغير بحسب التكرار والشدة والمدة. ويعد الاكتئاب مشكلة من المشكلات التي تعوق الفرد عن توافقه وتطوره. ويتجسد الاضطراب الانفعالي في عدم القدرة على الحب، وكراهية الذات إلى للدرجة التي تصل إلى التفكير في الموت والانتحار، ثم الإقدام الفعلي على الانتحار. ويتمثل الاضطراب المعرفي في انخفاض تقدير الذات وتشويه الإدراكات واضطراب الذاكرة وتوقع الفشل في كل محاولات النجاح، واستشعار خيبة الأمل في الحياة وعدم القدرة على التركيز الذهني. ويظهر الاضطراب البدني في اضطراب الشهية للطعام واضطراب النوم وكثرة البكاء وتناقص الطاقة والشعور بالإجهاد. ويظهر الاكتئاب النفسي في تناقص الاهتمام بالعالم الخارجي، والشعور بالذنب وتوجيه العدوان ضد الذات في صورة اتهام ونقد، وعقابها الذي يصل في الحالات الشديدة إلى الانتحار (٢٦ : ١٢٦ - ١٢٧)

ويعكس الاكتئاب المشاعر الكئيبة والحزن والسأم والعزلة وعدم السعادة واضطراب العلاقة بالآخر وبالأخرى وقلة الحيلة وانخفاض الحماس والهمة .

وقد يحدث الاكتئاب في حالة ثنائية الوجدان *Ambivalence* فنجد للفرد في أحيان كثيرة يبحث عن الحب والبناء والخلق، وأحياناً أخرى نراه منفوعاً إلى الكراهية التي قد تتطور إلى التدمير، وقد يكون الاكتئاب عصائياً طفيفاً وقد يكون ذهانياً ينتهي بالإنسان إلى الانتحار. (٩ : ٤٣٨)

وتعددت تعريفات الاكتئاب وفقاً للمداخل النظرية المختلفة، ومن أهمها تعريف للدليل التشخيصي والإحصائي للاختلالات العقلية الرابع ١٩٩٤ (*DS*)

4 M) الذي يشير إلى أن السمة الأساسية في الاكتئاب هي إما مزاج كدر أو فقدان للاهتمام والمتعة في معظم أو كل الأنشطة المعتادة، وتشمل على فقدان الشهية للطعام، تغير في الوزن، الشعور بالذنب، صعوبة التركيز، وأفكار حول الموت أو الانتحار. والشخص الذي يعاني من الزملة الاكتئابية *Depressive Syndrome* سوف يصف مزاجه بأنه مكتئب، حزين، يائس، حائر، هابط، أو ما يشابه ذلك من الصفات. (٢٣ : ١٧)

ثانياً : اليأس *The Hopelessness*

اليأس هو انقطاع الأمل والرجاء . والوصف من يأس - يائس - ويقال أن من كثر يأسه فهو يؤوس . ويصف القرآن الكريم الإنسان اليائس في قوله تعالى : ﴿ وَإِذَا أُنْعِمَ عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَبِآخِرِهِ إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ زُؤَمًا ۝٨٣ ﴾ . (الإسراء : ٨٣) .

وتعددت تعريفات اليأس وفقدان الأمل أو للتعاسة. ولكي نحدد مفهوم اليأس نعرف أولاً نقيضه وهو مفهوم الأمل *Hope* على النحو التالي : يقصد بالأمل أنه عاطفة تتكون من اتجاهات تغلب عليها الرغبة في الحصول على شيء، أو الوصول إلى هدف معين، مع الاعتقاد بأن الهدف سوف يتحقق ، مما يجعل الفرد يشعر بالرضى والارتياح ، ويظل اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق الهدف مستمرا، رغم وجود العوائق والمشكلات التي يمكن أن تحول دون تحقيق الهدف (١٦ : ٦٣٢ - ٦٣٣) . فالإيأس عاطفة غير سارة ترتبط بتخلي الفرد عن الأمل بالنسبة لبذل الجهد بنجاح في سبيل التوصل إلى هدف أو إشباع رغبة.

ويعرف آرون بيك *A. Beck* اليأس *Hopelessness* بأنه حالة وجدانية تبحث على الكآبة، وتتمم بتوقع الفرد السلبية نحو الحياة والمستقبل، وخيبة الأمل

أو التعاسة، وتعميم ذلك الفضل في كل محاولة. وقد أطلق بيك على ذلك الثلاثي المعرفي للاكتئاب واليأس *The triad of Depression and Helplessness* *Cognitive* اسم النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل. (٢٧ : ٤٧٨)

ويتضمن اتخاذ الفرد لاتجاهات سلبية نحو حاضره ومستقبله بشكل يفقده الأمل والرجاء، ويقعده عن بذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافه الحالية وطموحاته المستقبلية. ويتضمن اليأس ثلاثة أبعاد هي :

البعد الأول : الاتجاه السلبي نحو الذات، ويعرف بأنه : تكوين للفرد لاتجاهات سلبية نحو ذاته فيصفها بالعجز والنقص والكسل والتحقير والكرامية .

البعد الثاني : الاتجاه السالب نحو الحاضر، ويعرف بأنه : إحساس للفرد باتجاهات سلبية نحو حاضره متمثلة في سوء الحظ والعجز عن تحويل الأمور لصالحه ، والفضل المستمر ، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

البعد الثالث : الاتجاه السالب نحو المستقبل ، ويعرف بأنه : اتخاذ للفرد اتجاهات تنصف بالخوف من المستقبل والتشاؤم من سوء الأحوال أو عدم السعادة في مستقبل حياته.

والمستقرئ لهذه التعريفات وغيرها يستطيع أن يخلص إلى أن اليأس يمثل حالة انفعالية تنتم بالاتجاه السالب نحو الحياة وفقدان الأمل في المستقبل، ويرتبط بمفهوم اليأس مفهوم القنوط *Despair* ويقصد به " حالة انفعالية غير سارة أو شديدة الإيلام ، تقترن بالتخلي عن أمل نجاح الفرد في بلوغ غاية أو رغبة .

ثالثاً : الانتحار *The Suicide* :

تم تعريف الانتحار من وجهات نظر متعددة ؛ فقد اتجه بعض الباحثين إلى تعريف الانتحار من خلال تأكيدهم على عنصر المعرفة وإدراك النتيجة الناشئة من فعل يؤدي إلى الموت. فعرفه عالم الاجتماع إميل دوركايم *E. Durkheim* عام ١٨٩٧ بأنه : " كل حالات الموت التي تنتج بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن فعل إيجابي أو سلبي يقوم به للفرد بنفسه وهو يعرف أن هذا الفعل يصل به إلى الموت " (١٣ : ٩٠).

واقصر بعض الباحثين على المعنى اللغوي في تعريفهم للانتحار بأنه : " كل فعل أو أفعال يقوم بها صاحبها لقتل نفسه بنفسه ، وقد تم له ذلك وانتهت حياته نتيجة هذه الأفعال " .

وميز بعض الباحثين بين نوعين من الانتحار هما الانتحار الحقيقي أي الموت الجسدي ، والانتحار النفسي. فيشير الطبيب النفسي المصري وليام الخولي (١٩٧٦) إلى أن الانتحار الجسدي هو انتحار صريح حين يقتل الفرد نفسه عمداً. أما الانتحار النفسي هو نوع من الانتحار غير الصريح ، حيث يزهّد بعض الأفراد في الحياة تماماً ويبغضونها ، ويتفهم عوامل اليأس إلى تحطيم أنفسهم فيصابون بحالات مرضية (في : ٦ : ٤٤ - ٤٥)

إلا أن هناك باحثين في علم النفس ينظرون إلى أن تعريف الانتحار يكتفه كثير من الغموض. ويرون أن كلمة " الانتحار " يمكن أن يكون لها أكثر من معنى. فهي تشير إلى أن الفرد ارتكب فعل الانتحار ، أو حاول الانتحار ، أو هدّد بالانتحار ، أو أظهر سلوكاً لكتئابياً بتصور انتحاري ، أو أظهر بصفة عامة أنماطاً سلوكية لتكمير الذات. وينكر الباحثون أن هذه التعريفات هي

تعريفات بَعْدِيَّة ، نصف الفرد بعد أن يكون قد حاول الانتحار أو ارتكبه فعلا ومات.

والأنماط التي استعملت لتصنيف السلوك الانتحاري هي التالية :

- ١ - تصور الانتحار *Suicidal ideation*.
- ٢ - التهديد بالانتحار *Thraets of suicide*.
- ٣ - الإيماءات الانتحارية *Suicidal gesture*.
- ٤ - حالات الانتحار الخطيرة والقصدية *Serious and intentional suicide* . (١٤ : ١٣٥ - ١٣٦) .

ويشير تصور الانتحار إلى تنوع ضخم من السلوك يمتد من مستوى للتأملات التي يمكن أن تسمح للمتخصص بالتنبؤ بمحاولة لانتحارية خطيرة إلى مستوى زوال التفكير في الانتحار والذي يحدث لدى بعض الناس في وقت ما من حياتهم

وتشير تهديدات الانتحار إلى الاعترافات للصريحة من جانب الفرد عن قصده للقيام بمحاولة الانتحار. وقد يكون هذا التهديد وأي محاولة فعلية تعقبه إيماءة يقوم بها للفرد بهدف المناورة . وقد يتحول هذا التهديد إلى حالة خطيرة وقصدية فيؤدي الفرد بحياته .

وتشير الإيماءات الانتحارية فهي عبارة عن مناورة يقوم الفرد فيها بتصميم المحاولة الانتحارية والتخطيط لها من أجل لفت الانتباه والتعاطف والمساعدة من الآخرين . وغالبا ما يكون تنفيذ هذه المحاولة في وجود شخص آخر. ويمكن أن ينجح هذا الفرد بالصدفة فيقتل نفسه .

أما حالات الانتحار الخطيرة والقصدية ، فهي تلك الحوادث التي يفكر فيها معظم الناس عندما يرغبون في الانتحار. ويتضمن هذا النمط من السلوك

الانتحاري تلك الوسائل الفعالة لتدمير الذات مثل الشنق ، وللقفز من فوق جسر ، وتناول جرعات كبيرة من عقار معين أو تناول سم ، وقطع شريان معصم اليد ، وإطلاق النار... إلخ. وقد ينجح هذا الفرد في الانتحار بقتل نفسه إذا لم يتدخل أحد أو بعض الظروف في الوقت المناسب لإنقاذه (١٤ : ١٣٦) .

نرى وجهة للنظر السابقة أن الانتحار ليس بعدا واحدا أو نمطا واحدا، بل هو متعدد المعاني والأنماط تمتد من تصور الانتحار إلى حالات الانتحار الفعلية الخطيرة .

وفي إطار هذا الاتجاه يشير الطبيب النفسي الأمريكي صاحب الاتجاه المعرفي في دراسة الاكتئاب واليأس آرون بيك ، (أ. بيك وزملائه ١٩٧٩ A. Beck & al) إلى أن الانتحار عملية معقدة ، سواء من حيث أسبابه والمتغيرات المرتبطة به ، أو من حيث تعدد أنماطه وأبعاده. فمن الناحية الأخيرة ينظر إلى السلوك الانتحاري على أنه يمكن تصويره واقعا على متصل لقوة كامنة تشمل ما يلي :

- ١ - تصور الانتحار .
- ٢ - التأملات الانتحارية .
- ٣ - محاولة الانتحار .
- ٤ - وإكمال للمحاولة الانتحارية .

ويتفق ر. بونر ، أ. ريتش ١٩٨٧ R. Ponner & A. Rich مع ما ذهب إليه بيك وآخرون ١٩٧٩ في كون السلوك الانتحاري عملية دينامية معقدة بدلا من كونه حدثا منعزلا ثابتا. فقد عرفا السلوك الانتحاري بأنه : " عملية مركبة من مراحل مختلفة تبدأ بتصور الانتحار للكامن ، وتتقدم خلال مراحل من تأمل الانتحار النشط ، وفي النهاية تتراكم محاولات انتحار نشطة لدى

الفرد، وقد يتذبذب مركز الفرد في هذه العملية وفقا لتأثير العمليات البيولوجية والنفسية والاجتماعية (في : ٦ : ٤٥) .

رابعاً : قلق الموت *The Death Anxiety* :

تعد الموت فكرة مركزية لدى أفراد الجنس البشري منذ نشأة الحياة البشرية. فحياة الأفراد على هذا الكوكب لا تنوم إلى الأبد ، بل لا بد لها من نهاية ، ويعي كل إنسان هذه الحقيقة ويلاحظها تنطبق على غيره قبل أن يدركها في نفسه وبنفسه. (٢ : ١٧٧)

فالناس يعرفون أن لكل فرد جملة من المال في حياته ؛ أن يكون غنياً أو فقيراً ، سعيداً أو شقياً ، أما لو تقيا طويل العمر أو قصيره ... إلخ. ومع ذلك لا يمكن لهم تأكيد أي واحد من هذه المال سيكون عليه الفرد. والحقيقة الوحيدة التي يستطيعون تأكيدها هي أن هذا الفرد في يوم يحدده الله ، سوف يموت ، بغض النظر عن ماله في حياته. فالموت من حقائق الحياة البشرية ، وكل الناس يحسون تماماً أن وجودهم سينتهي أخيراً دون معرفة للزمان والمكان والطريقة التي سيموتون بها. ويعرفون كذلك أن الموت لا مفر منه.

وقلق الموت هو نوع من القلق الذي يتركز على موضوعات تتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص أو نوبه. فالموت مفهوم مجرد ، ولكنه مرتبط بحقيقة مادية وفعل واقعي ، مثله في ذلك مثل الخوف من الوحدة ومن التقدم في العمر وغيره.

وبدأ الاهتمام بدراسة سيكولوجية الموت والقلق منه عام ١٩٥٠ ، ومن أهم الرواد في هذا المجال هـ. فيفل *H. Feifel* ، كاليش *Kalish* ، ر. كاستينباوم *R. Kastenbaum* ، فلتون *Fulton*. ثم توالت البحوث حول الموت

والقلق منه في مجلات بحثية مثل مجلة أوميغا *Omega* ومجلة للروح *Essence* ومجلة تعلم الموت *Death Education* (٢٥ : ١٠٥) .

ويعرف قلق الموت عددًا من الباحثين منهم ج. و. هولتر ١٩٧٩ *J. W. Hoelter* الذي يعرفه بأنه : " استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المتعمد على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت " (١ : ٣٩ - ٤٠) .

ويعرفه عبد الخالق بأنه : نوع خاص من القلق العام يشير إلى حالة انفعالية مكثرة ومشاعر شك وعجز وخوف ، تتركز حول كل ما يتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص نفسه أو ذويه ، ومن الممكن أن تثير أحداث الحياة هذه الحالة الانفعالية غير السارة وترفع من درجاتها. (٢ : ١٧٨) .

ويعرفه محمد عيد بأنه : " شعور يهمن على الفرد بأن الموت يتربص به حينما كان - وأينما اتجه ، في يقظته ومنامه في حركته وسكونه ، الأمر الذي يجعله حزينًا متوجسًا من مجرد العيش على نحو طبيعي " (٢٢ : ٢١٤) .

ويعرفه د. إ. تيمبلر ١٩٧٢ *D. I. Templer* بأنه : " خبرة انفعالية غير سارة تدور حول الموت والموضوعات المتصلة به ، وقد تؤدي هذه الخبرة إلى التعجيل بموت الفرد نفسه " (١٢ : ٨٤) .

وتختلف النظرة إلى الموت تبعًا لموقف صاحبها ومنطقه ودوافعه، واعتمادًا على عدد من المتغيرات الشخصية. وقد أورد د. إيستر ١٩٦٧ *David Lester* ثلاثة مفاهيم للموت كما يراها الراشدون وهي : (١٢ : ٧٩)

١ - الموت بوصفه وسيلة يحاول بها الفرد تحقيق أهداف معينة ، وجوانب إشباع من البيئة كما في حالة التهديد بالانتحار .

٢ - الموت بوصفه انتقالا إلى حياة أخرى ، والتي قد ينظر إليها على أنها حياة رهيبة فظيعة أو حياة رائعة ينتظرها للشخص بخوف أو بهدوء .

٣ - الموت بوصفه نهاية نتوقعها .

وفي البحث عن الأسباب التي تكمن وراء قلق الموت ، وضع جاك شورون Jacques Choron ثلاثة عوامل رئيسية يبرر فيها أسباب القلق من الموت والخوف منه (١٢ : ٨٠) وهي :

١ - ما الذي يحدث بعد الموت .

٢ - حدث الموت نفسه .

٣ - الانقطاع عن الوجود .

ويذكر تمبرلر ١٩٧٦ أن درجة قلق الموت يحددها عاملان هما :

١ - حالة الصحة النفسية بوجه عام. فالمضطربون نفسيا عموما ترتفع درجاتهم في قلق الموت .

٢ - خبرات الحياة المتصلة بموضوع الموت. كالجنس والتقدم في العمر والمرض (٣ : ٥١) .

ثامسا : الذكاء الوجداني Emotional Intelligence :

يعتبر الذكاء الوجداني ، ويسمى أيضا الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر ، مفهوما حديثا في التراث السيكلوجي ، وقد تمت الإشارة إليه لأول مرة عام ١٩٨٩ في مقال كتبه ستانلي إ. غرينسبن Stanley I. Greenspan بعنوان : " الذكاء الانفعالي " . نُشر في الجزء التاسع من كتاب ك. فيلد وآخرون K. Field et al بعنوان : " للتعليم والتربية : من منظور التحليل النفسي ، الأفعال والسلوك دراسة حالات . Learning and

education : Psychoanalytic perspective, emotion and behavior
." monographs

وبيّن جرينسبين في نموذجه ، أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات هي : المستوى الأول : التعلم الجسدي *Somatic Learning* ، وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية. للمستوى الثاني : التعلم بالنتائج *Learning Consequences* ، ويتداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث ، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتائج كآليات التعلم بالتعزيز. والمستوى الثالث : التعلم التركيبي التمثيلي *Representational - structural Learning* ، وتحدث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات ، وهو ما يمثل مرحلة التفكير الشكلي عند بياجى. (٢٠ : ٣٢)

ثم ظهر بعد ذلك نموذجان نظريان لتناول الذكاء الوجداني هما :

الأول : نموذج بيتر سالوفي *P. Salovey* ، جون ماير *J. Mayer* :
وقدماه عام ١٩٩٠ في كتابهما : " الذكاء الانفعالي ، الخيال ، المعرفة والشخصية *Emotional Imagination, Cognition and Personality* و *Intelligence* (٤ : ٧٧) . ويعرفان لذكاء الوجداني بأنه : " القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية ، وترقية وتطوير المشاعر لتيسير عمليات التفكير ، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها ، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي " (٢٤ : ٧٦) . ويجمع هذا التعريف بين : فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء ، وفكرة التفكير بشكل نكي نحو حالاتنا الوجدانية .

وبيّن سالوفي وآخرون ١٩٩٣ أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين ، وتنظيم انفعالاتهم

وفهمها. ويستخدمون استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وبين أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم ، والتحكم فيها والحساسية لها ، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (١٩ : ١٧٣) .

الثاني : نموذج دانييل جولمان *D. Goleman* : وقدمه من خلال كتابه الذي نشره عام ١٩٩٥ بعنوان " *Emotional Intelligence* " . ويعرف الذكاء الوجداني بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد ، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى .

ويحدد جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني ، وتشمل : الوعي بالذات *Self - awareness* ، التحكم في الانفعالات *Impulse control* ، المثابرة *Industry* ، الحماس *Zeal* ، الدافعية الذاتية *Self - motivation* ، التقمص العاطفي *Empathy* ، اللياقة الاجتماعية *Social deftness* . وأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ، ليس في صالح تفكير الفرد أو في نجاحه المهني .

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان ، خمسة أبعاد : (١) الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات. (٢) إدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية. (٣) حفز الذات أي تأجيل الإثباع. (٤) التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين. (٥) التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية . (٢٠ : ٣٣)

مشكلة البحث :

من خلال العرض للنظري السابق لمتغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة ، تبين للباحث أن هناك عدة جوانب في أدبيات هذا البحث تطرح

تساؤلات ، منها الفروق في متغيرات البحث وهي الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت والذكاء الوجداني ، ومنها كذلك علاقة كل من الاكتئاب واليأس باحتمال الانتحار ، والفروق في كل من الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقاً لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني. فالدراسات السابقة أشارت إلى أن اليأس أكثر ارتباطاً بتصور الانتحار من الاكتئاب ، ومنها كذلك الفروق بين الجنسين في متغيرات البحث ، فإن الباحث يتوقع أن تكون المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني من فئات الشباب من الجنسين فروق في استجاباتهم بمشاعر الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت. ويحدد الباحث مشكلة هذه الدراسة من خلال الأسئلة التالية :

١ - هل توجد فروق بين الجنسين في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت ؟

٢ - هل توجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ؟

٣ - هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الاكتئاب واليأس والانتحار وقلق الموت.

فرضيات البحث :

الفرضية الأولى : " توجد فروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت ".

الفرضية الثانية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) " .

الفرضية الثالثة " نتوقع وجود فروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني " .

تعريف مفاهيم البحث :

- ١ - الاكتئاب : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على قائمة آرون بيك *A. Beck* للاكتئاب *B D I* ، ويعتبر المفحوص أكثر اكتئابا إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل اكتئابا إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد .
- ٢ - اليأس : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على القائمة المستخدمة لقياسه ، ويعتبر المفحوص أكثر يأسا إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل يأسا إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد .
- ٣ - تصور الانتحار : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على القائمة المستخدمة لقياسه، ويعتبر المفحوص أكثر رغبة في الانتحار إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحرافين معياريين، وأقل رغبة في الانتحار إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحرافين معياريين.
- ٤ - قلق الموت : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على القائمة المستخدمة لقياسه، ويعتبر المفحوص أكثر قلقا إزاء الموت إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل قلقا إزاء الموت إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد.
- ٥ - الذكاء الوجداني : هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه (الأبعاد والدرجة الكلية) . ويعتبر المفحوص أكثر ذكاء

وجدانيا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل ذكاء وجدانيا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد.

الإجراءات الميدانية للبحث

المنهج :

هو المنهج الوصفي المقارن ؛ وهو وصفي لأن البحث تم ميدانيا ، أين نزل الباحث إلى مجتمع الشباب وجمع منه البيانات الخاصة بمتغيرات البحث. ومقارن لأنه يقارن بين العينات الفرعية في متغيرات البحث بين الذكور والإناث من ناحية ، وبين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

العينة :

تكونت العينة من ٢١٠ فردا. منهم ١٠١ من الذكور ، ١٠٩ من الإناث وهم من فئة الشباب. منهم طلاب الجامعة وخريجي الجامعة وطلاب الدراسات العليا وموظفين وبطالين وحرفيين. يتراوح أعمار عينة الذكور بين ٢٠ - ٣٦ سنة. بمتوسط حسابي قدره ٢٦,١٨ وانحراف معياري قدره ٤,٨٣. ويتراوح عمر الإناث بين ٢٠ - ٣٣ سنة بمتوسط حسابي قدره ٢٤,٦٨ وانحراف معياري قدره ٤,٣٢.

الأدوات :

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات هي ما يلي :

- ١ - قائمة بيك ثلاثية : أعد هذه الأداة آرون بيك وآخرون *A. Beck & al* عام ١٩٦١. وتتكون في صورتها الأصلية من ٢١ بندا. استخرج منها عام ١٩٦٧ صورة مختصرة تتضمن ١٣ بندا. تقيس ١٣ من الأعراض

هي : الحزن ، التشاؤم ، الشعور بالفشل ، عدم الرضى ، الشعور بالذنب ، كره الذات ، إيذاء الذات ، الانسحاب الاجتماعي ، التردد ، تغير في صورة الذات ، صعوبة العمل ، التعب ، فقدان الشهية. وقد استخدم الباحث الصورة المختصرة من إعداد (١٧) عام ١٩٨٥. وتصحح الإجابات ضمن أربعة اختيارات متدرجة من صفر إلى أربع درجات. وتتراوح الدرجة النظرية من صفر إلى ٣٩ ، وارتفاع الدرجة يعني ارتفاع مشاعر الاكتئاب.

٢ - استبيان اليأس : صمم الباحث استبياناً لقياس اليأس بعد اطلاعه على المراجع ذات الأرقام : ٦ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٢. ويتكون من ٣٠ بنداً يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي : لا : صفراً ، أحياناً : ١ ، غالباً : ٢ ، دائماً : ٣. وتتراوح الدرجة النظرية بين صفر - ٨٧. وكلما ارتفعت الدرجة كان الفرد أكثر شعوراً باليأس.

٣ - استبيان تصور الانتحار : صمم الباحث استبياناً لقياس تصور الانتحار يتكون من ٢٣ بنداً بعد اطلاعه على عدد من الاستبيانات تقيس نفس المتغير وعلى عدد من المراجع ذات الأرقام التالية : ٦ ، ١٨ ، ١٩. ويجاب عن البنود ضمن أربعة بدائل هي : لا : صفراً ، أحياناً : ١ ، غالباً : ٢ ، دائماً : ٣. وتتراوح الدرجة النظرية بين صفر - ٦٣. وكلما ارتفعت الدرجة الكلية كان الفرد أكثر احتمالاً لارتكاب جريمة الانتحار.

٤ - استبيان قلق الموت : صمم الباحث استبياناً لقياس قلق الموت بعد اطلاعه على عدد من الاستبيانات تقيس قلق الموت لكل من (١) ، (٩) ، (٢٢). وعلى عدد من المراجع ذات الأرقام التالية : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٩ ، ٢٢. ويتكون من ٤٠ بنداً يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي : لا :

صفرا ، أحيانا : ١ ، غالبا : ٢ ، دائما : ٣. وتتراوح الدرجة النظرية بين صفر - ١١٤. وكلما ارتفعت الدرجة الكلية كان الفرد أكثر قلقا من الموت.

قام الباحث بحساب صدق وثبات الاستبيانات الأربعة بالطرق التالية
(٥ : ١٨٢ - ٢٠٥) .

١ - الصدق التمييزي : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع للمتغيرات الأربعة ؛ بالنسبة للذكور كانت ٢٧ فردا من طرفي التوزيع. أما الإناث فكانت النسبة تساوي ٢٩ فردا من طرفي التوزيع. وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة في المتغيرات الأربعة، ثم استخرج قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

الجدول رقم (١) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين للذكور في المتغيرات الأربعة :

المتغيرات	المجموعة العليا ن = ٢٧		المجموعة الدنيا ن = ٢٧		قيمة " ت "
	١٨,٧١	٥,١٠	٢,٧٩	١,٥٦	
الاكتئاب	١٨,٧١	٥,١٠	٢,٧٩	١,٥٦	١٤,٣٧**
اللياس	٤٦,١٦	١٠,٨٨	٣,٨٣	٢,٦٤	١٨,١٧**
تصور الانتحار	١١,٢١	١٠,٦٦	٠,٢١	٠,٤١	٤,٩٥**
قلق الموت	٥٢,٧١	١١,٨١	٨,٧١	٢,٦٣	١٦,٧٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاستبيانات لها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقها.

الجدول رقم (٢) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين للإثبات في المتغيرات الأربعة :

المتغيرات	العينة	المجموعة العليا ن = ٢٩	المجموعة الدنيا ن = ٢٩	قيمة " ت "
الاكتئاب	١٨,٦٣	٣,٤١	٣,٦٧	٢٠,٢٢**
اليأس	٥٥,١٥	١٣,٨١	٦,١٥	١٧,٨٢**
تصور الانتحار	١٦,٣٧	١١,٨٨	٠,٢٢	٦,٩٣**
قلق الموت	٥٨,٧٤	١٧,٦٨	١٧,٧٨	١١,١٩**

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم " ت " كلها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاستبيانات لها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقها.

٢ - الصديق للقلامي : تم استخراج معاملات الارتباط بين الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار. فجاءت لدى عينة الذكور كما يلي : ٠,٧٧١ بين الاكتئاب واليأس ، ٠,٤٤٤ بين الاكتئاب وتصور الانتحار ، ٠,٥٤٤ بين اليأس وتصور الانتحار. أما لدى عينة الإناث فجاءت : ٠,٧٠٤ بين الاكتئاب واليأس ، ٠,٤٧٣ بين الاكتئاب وتصور الانتحار ، ٠,٥١٦ بين اليأس وتصور الانتحار. وكل معاملات الارتباط دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وهي نفسها معاملات الصديق للاستبيانات الثلاثة.

٣ - الثبات : وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار لدى عينة الذكور ن = ١٠١ : ٠,٦٩٢

للكتاب ، ٠,٧٠٤ ، للياس ، ٠,٤٧٣ ، لتصور الانتحار ، ٠,٦٤٢ ، لقلق الموت. أما لدى عينة الإناث ن = ١٠٩ فجاءت : ٠,٧٣١ ، للكتاب ، ٠,٦٨٤ ، للياس ، ٠,٥٤١ ، لتصور الانتحار ، ٠,٧٠٢ ، لقلق الموت. وهذه المعاملات كلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاستبيانات ثابتة .

٤ - استبيان الذكاء الوجداني : وهو من إعداد فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السمیع رزق . وهو يتكون من ٥٨ بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي : إدارة الانفعالات ١٥ بنداً ، تنظيم الانفعالات ١٣ بنداً ، معرفة الانفعالات ١٠ بنود ، التعاطف ١١ بنداً ، التواصل الاجتماعي ٩ بنود . تتم الإجابة عنه ضمن أربعة اختيارات هي : لا : صفر ، أحياناً : ١ ، غالباً : ٢ ، دائماً : ٣ . ويعني ارتفاع الدرجة ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني . وتم حساب الشروط السيكمترية للاستبيان كما يلي :

الصدق التمييزي : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع ؛ بالنسبة للذكور كانت ٢٧ فرداً من طرفي التوزيع . أما الإناث فكانت النسبة تساوي ٢٩ فرداً من طرفي التوزيع . وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، ثم حسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

الجدول رقم (٣) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدى عينة الذكور :

المتغيرات	العينة	المجموعة العليا ن = ٢٧	المجموعة الدنيا ن = ٢٧	قيمة "ت"
إدارة الانفعالات	٣٠,٨٧	٣,١٠	١٤,٠٤	٣,٦٨
تنظيم الانفعالات	٢٥,٥٠	٣,٢٤	١١,٤٦	٣,٠٥
معرفة الانفعالات	٢٠,٠٤	٢	٩,٧٥	٢,٢٤
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	٩,٠٤	٣,١٨
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	٨,٥٨	٢,٢١
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	٥٨,٨٣	١٣,٦٦

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

الجدول رقم (٤) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدى عينة الإثنت :

المتغيرات	العينة	المجموعة العليا ن = ٢٩	المجموعة الدنيا ن = ٢٩	قيمة "ت"
إدارة الانفعالات	٣٠,٨٧	٣,١٠	١٤,٠٤	٣,٦٨
تنظيم الانفعالات	٢٥,٥٠	٣,٢٤	١١,٤٦	٣,٠٥
معرفة الانفعالات	٢٠,٠٤	٢	٩,٧٥	٢,٢٤
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	٩,٠٤	٣,١٨
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	٨,٥٨	٢,٢١
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	٥٨,٨٣	١٣,٦٦

جدول رقم (٥)

المتغيرات	العينة	المجموعة العليا ن = ٨٨	المجموعة الدنيا ن = ٩٩	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٣٣,١٥	٤,٢١	١٦,٠٧	٣,٥٥
تنظيم الانفعالات	٢٧,٩٣	٣,٥١	١٢,١٥	٢,٢٣
معرفة الانفعالات	٢٠,٨١	٢,٢٩	١٠,٣٧	٢,٥٨
التعاطف	٢٥,٧٤	٢,٧٧	١١,٨١	٣,١٧
التواصل الاجتماعي	١٩,٥٩	٢,٦٩	٩,٢٩	٢,٣٠
الدرجة الكلية	١٢١,٩٦	١٤,٣١	٦٥,٧٤	١٣,٢٣

٠,٠١ دالة عند مستوى

يتبين من الجدولين رقمي (٣ ، ٤) لعينتي الذكور والإناث على التوالي أن قيم " ت " كلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانية : طريقة الإسقاط الداخلي : وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان ، وبين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية. وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الذكور (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٣٨١ - ٠,٨٩٦ ، للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالة كلها عند ٠,٠١. أما عند الإناث (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٨٧ - ٠,٩٠٦ ، للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١. ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق ، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان .

٢ - الثبات : وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاستبيان بأبعاده والدرجة الكلية لدى عينة الذكور : إدارة الانفعالات ٠,٦٦٤ ، تنظيم الانفعالات ٠,٧٣١ ، إدارة الانفعالات ٠,٦٥٤ ، التعاطف ٠,٥٣٠ ، التواصل الاجتماعي ٠,٥٤٦ ، الدرجة الكلية ٠,٥٧٠ . وجاءت لدى عينة الإناث كما يلي : إدارة الانفعالات ٠,٥٣٢ ، تنظيم الانفعالات ٠,٤٥٢ ، إدارة الانفعالات ٠,٦٠٣ ، التعاطف ٠,٦٨٥ ، التواصل الاجتماعي ٠,٥٦٩ ، الدرجة الكلية ٠,٨٠٦ . وهذه المعاملات دلها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الاستبيان .

الأساليب الإحصائية :

وفي سبيل معالجة البيانات معالجة صحيحة ، استخدم الباحث أساليب إحصائية ملائمة لبيانات الدراسة وأهدافها وهي كما يلي : (٢٣ : ٢٥٣) .

١ - الإحصاء الوصفي : للمتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية والدرجات الفاصلة.

٢ - الإحصاء الاستدلالي : اختبار " ت " معامل ارتباط بيرسون ، اختبار مستوى الدلالة الإحصائية.

عرض نتائج الدراسة

للفرضية الأولى : توجد فروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت.

الجدول رقم (٦) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في متغيرات الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت :

المتغيرات	العينة	المجموعة العليا ن = ٨٨	المجموعة الدنيا ن = ٩٩	قيمة " ت "
الاكتئاب	٩,٧٧	٦,٨٥	١٠,٦١	٠,١٩
الليأس	٢١,٠٣	١٧,٨١	٢٦,١٠	٠,٨٣
تصور الانتحار	٣,٨٥	٧,٣٦	٥,٥٨	١,٤٥
قلق الموت	٢٨,٦٣	١٨,١٨	٣٧,٩٧	٠,٣٦٩

•• دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفروق بين الذكور والإناث دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في قلق الموت لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠٥ في اليأس لصالح الإناث كذلك ، وغير دالة في الاكتئاب وتصور الانتحار .
الفرضية الثانية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية " .

الجدول رقم (٧) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني :

المتغيرات	العينة	المجموعة العليا ن = ٨٨	المجموعة الدنيا ن = ٩٩	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٢٣,١٣	٧,٠٢	٢٤,٥٦	١,٤٣
تنظيم الانفعالات	١٨,٥٠	٥,٩٠	١٩,٤٩	١,١٤
معرفة الانفعالات	١٥,١٩	٤,٢٦	١٥,٨٠	١
التعاطف	١٦,٤٩	٦,٣١	١٨,٨٦	٠,٢٧٥
التواصل الاجتماعي	١٣,٣٥	٤,٠٧	١٤,٣٦	٠,٦٨
الدرجة الكلية	٨٦,٨٩	٢٢,٤٣	٩٣,٠٥	١,٥٣

•• دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في بعد التعاطف لصالح الإناث ، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث أيضاً. أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائياً.

الفرضية الثالثة " من المتوقع أن توجد فروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت بين المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الوجداني
أولاً : عينة الذكور :

١ - الاكتئاب :

الجدول رقم (٨) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الاكتئاب بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٦,٦٣	٤,٧١	٠٠٣,٣٩
	المنخفضون	١٣,٦٣	٨,٠٩	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٨,٣٣	٤,٩٨	٠٠٢,٨٣
	المنخفضون	١٣,٦٣	٧,٤٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٨	٦,٣٩	٠١,٨٠
	المنخفضون	١١,٥٨	٧,٠٣	
التعاطف	المرتفعون	٩,٤١	٦,٠٤	٠,٨٢
	المنخفضون	١١,٠٤	٧,٢٥	
لتواصل الاجتماعي	المرتفعون	٧,٢٩	٤,٧٨	٠٠٢,٨٨
	المنخفضون	١٢,٥٤	٧,٣١	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٦,٨٧	٤,٥٥	٠٠٣,٣٤
	المنخفضون	١٣,١٢	٧,٧٤	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٨) أن الفروق في الاكتئاب بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد النزاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ تحت تأثير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية ، وعند ٠,٠٥ تحت تأثير معرفة الانفعالات وكل الفروق لصالح المنخفضين ، وغير دالة إحصائياً تحت تأثير التعاطف.

٢ - الـياس :

الجدول رقم (٩) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الـياس بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد النزاء الوجداني والدرجة الكلية.

ت	ع	م	العينة	المتغيرات
٠٠٣,٧٩	١٠,٣٦	١١,٧١	المرتفعون	إدارة الانفعالات
	١٩,٤١	٢٩,١٣	للمنخفضون	
٠٠٢,٧٥	١٥,٦٣	١٧,٨٧	المرتفعون	تنظيم الانفعالات
	٩,٥١	٢٨,٣٧	للمنخفضون	
٠,٦٥	١٩,٥٩	١٨,٥٤	المرتفعون	معرفة الانفعالات
	١٧,٢٥	٢٢,٠٨	للمنخفضون	
١,١٠	٢٢,٠٢	٢٥,٥٤	المرتفعون	التعاطف
	١٥,٢٧	١٩,٣٧	للمنخفضون	
١,٠٤	١٧,٦٣	١٧,٢٥	المرتفعون	التواصل الاجتماعي
	١٣,٠٣	٢٢,٠٤	للمنخفضون	
٠٢,٠٩	١٤,٧٩	١٤,٥٠	المرتفعون	الدرجة الكلية
	١٦,٩٢	٢٤,٢٩	للمنخفضون	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق في الـياس بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد النزاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ تحت تأثير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ، ودالة عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير الدرجة الكلية وكل الفروق لصالح

للمنخفضين ، وغير دالة إحصائياً تحت تأثير معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل .

٣ - تصور الانتحار :

الجدول رقم (١٠) يبين قيم ' ت ' لدلالة الفروق في تصور الانتحار بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٠,٨٣	١,٤٣	*٢,١٦
	المنخفضون	٥,٣٨	١٠,٠٣	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢,٤٦	٤,٨٧	*١,٦٩
	المنخفضون	٦,٠٠	٨,٧٧	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢,٥	٧,١٦	*٠,٥٤
	المنخفضون	٣,٧١	٧,٨٥	
التعاطف	المرتفعون	٣,٥٨	٧,٥٧	*٠,٤٤
	المنخفضون	٢,٧١	٥,٦٤	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢,٥	٤,٨٤	*٠,٣٠
	المنخفضون	٢,١٦	٢,٢٥	
الدرجة الكلية	المرتفعون	١,٠٨	١,٥٥	*٢,٠٣
	المنخفضون	٤,٢١	٧,٢٢	

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق في الرغبة في الانتحار بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير كل من إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والدرجة الكلية ، وكل الفروق لصالح المنخفضين ، وغير دالة تحت تأثير كل من معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

٤ - قلق الموت :

الجدول رقم (١١) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في قلق الموت بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٣,٢٩	٢١,١٧	١,١٦
	المنخفضون	٢٩,٤٦	١٤,٢٣	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢٤,٥٨	٢٠,٩٠	٠,٤٢
	المنخفضون	٢٦,٧٥	١٢,٤٧	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٥,٩٦	٢٢,١٨	٠,٠٩
	المنخفضون	٢٥,٤٦	١٥,٣٤	
التعاطف	المرتفعون	٢٦,٥٨	١٩,٤٤	٠,٥٧
	المنخفضون	٢٩,٧١	١٧,٥٩	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٣,٧٩	١٦,١٥	٠,٩٢
	المنخفضون	٢٧,٩١	١٤,١٦	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٣,٦٦	٢٠,٢٧	٠,٩٣
	المنخفضون	٢٨,٢١	١١,٧٨	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الفروق في قلق الموت بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً.

ثانياً : عينة الإناث :

١ - الاكتئاب :

الجدول رقم (١٢) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الاكتئاب بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية :

الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار ...

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٧,٧٠	٦,٠٩	٢,٩٥
	المنخفضات	١٢,٨٨	٦,٥٥	**
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٧,٩٦	٦,٤٤	٣,٠٦
	المنخفضات	١٣,٥٩	٦,٨٣	**
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٨,٧٧	٥,٦٤	*٢,٣٧
	المنخفضات	١٢,٨٥	٦,٧٠	
التعاطف	المرتفعات	٩,٥٥	٦,٥٦	١,٤١
	المنخفضات	١٢,١٨	٦,٨٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٩,٨٥	٦,٨٦	٠,٨٠
	المنخفضات	١١,٢٦	٥,٧٩	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٧,٧٠	٦,٢١	٢,٧١
	المنخفضات	١٢,٥٢	٦,٦٠	**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يثبت من الجدول رقم (١٢) أن الفروق في الاكتئاب بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ تحت تأثير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والدرجة الكلية ، وعند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير معرفة الانفعالات وكل الفروق لصالح المنخفضات ، وغير دالة تحت تأثير التعاطف والتواصل الاجتماعي.

٢ - اليأس :

الجدول رقم (١٣) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في اليأس بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	١٨,٨٥	٢١,٣١	*٢,٣٩
	المنخفضات	٣٣,٣٧	٢٢,٤٤	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	١٦,٨١	١٨,٨٠	**٢,٦٢
	المنخفضات	٣٢,٠٠	٢٢,٧٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٠,٨٨	١٨,٣٤	*١,٨٢
	المنخفضات	٣٠,٩٢	٢١,٢٤	
التعاطف	المرتفعات	٢٥,٧٤	٢٢,٨٩	٠,٦٠
	المنخفضات	٢٩,٥٤	٢٢,٤٦	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٢٦,٧٠	٢٥,٧٤	٠,٠١
	المنخفضات	٢٦,٦٣	٢٠,٨٦	
الدرجة الكلية	المرتفعات	١٧,٨٥	١٨,٦٧	*١,٧١
	المنخفضات	٢٧,٠٤	١٩,٩٣	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن الفروق في اليأس بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النزاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ تحت تأثير تنظيم الانفعالات ، وعند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير إدارة الانفعالات ومعرفة الانفعالات والدرجة الكلية وكل الفروق لصالح المنخفضات ، وغير دالة تحت تأثير التعاطف والتواصل الاجتماعي.

٤ - تصور الانتحار :

الجدول رقم (١٤) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في احتمال الانتحار بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النزاء الوجداني والدرجة الكلية :

الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار ...

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٣,٨١	٨,٧٨	١,٤٨
	المنخفضات	٧,٢٩	٨,١٣	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢,٥٢	٤,١٥	*٢,٢١
	المنخفضات	٦,٧٠	٨,٦٩	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٤,٠٤	٨,٠١	١,٣٨
	المنخفضات	٧,٥٥	١٠,١٨	
التعاطف	المرتفعات	٤,٠٧	٦,٠١	١,٢٦
	المنخفضات	٦,٩٦	١٠,٠٥	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٦,٨٥	١١,٥٨	٠,٨٥
	المنخفضات	٤,٦٣	٦,٤٧	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢,٥٥	٤,١٠	*٢,٠١
	المنخفضات	٦,٦٣	٩,٤٩	

* دلالة عند مستوى ٠,٠٥

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٤) أن الفروق في تصور الانتحار بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية ، دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية لصالح المنخفضات ، وغير دلالة إحصائية تحت تأثير إدارة الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

٤ - قلق الموت :

الجدول رقم (١٥) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في قلق الموت بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد النكاه الوجداني والدرجة الكلية.

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٣٤,٣٣	١٧,٠٥	٠,٦٣
	المنخفضات	٣٧,١٥	١٥,١٧	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٣٥,٦٦	١٩,٣٤	٠,٤٢
	المنخفضات	٣٧,٧٤	١٥,٨٠	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٣١,٤١	١٨,٩٥	٠,١٦
	المنخفضات	٤١,٣٣	١٣,٧٣	
التعاطف	المرتفعات	٣٣,٧٠	١٥,٧٢	٠,٩٠
	المنخفضات	٣٧,٥٥	١٤,٩٧	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٣٢,٣٧	١٤,٣٢	١,٦٤
	المنخفضات	٣٩,٤٨	١٦,٨٢	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٣٣,٣٧	١٧,٧٤	٠,٩٠
	المنخفضات	٤١,٧٠	١٣,٦٢	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٥) أن للفروق في قلق الموت بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير معرفة الانفعالات والدرجة الكلية لصالح المنخفضات، وغير دالة إحصائية تحت تأثير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

مناقشة النتائج :

الفرضية الأولى : تنص على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت. ويتبين من الجدول رقم (٧)

أن الفروق جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في قلق الموت لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠٥ في اليأس لصالح الإناث أيضاً وغير دالة في الاكتئاب وتصور الانتحار. وقد اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة حسين فايد التي لم تجد فروقا بين الجنسين في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار في دراسة على طلاب الجامعة من الجنسين بمصر. وقد جاءت النتيجة هكذا رغم أن هناك دراسات عديدة بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في الاضطرابات النفسية لصالح الإناث ، أو نقول إن تفوق الإناث على الذكور في الاضطرابات النفسية ، هو المظهر المعتاد في معظم الدراسات وفي معظم المجتمعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتساوي فرص الحياة المتعددة بين الجنسين في التعليم وفي التوظيف وفي معظم مجالات التنافس الاجتماعي والاقتصادي، مما جعل الجنسين يتوفران على نفس المشاعر تقريبا إزاء الحرمان والفشل والنجاح والتفوق ، وحرية التصرف الشخصي في مجالات الحياة المختلفة. مما جعل مشاعرهما اللامسية تتساوى كذلك ، لأن اللامساواة يتأثر بوضعيات الحياة التي يعيشها الأفراد.

الفرضية الثانية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الزكاء الوجداني والدرجة الكلية ".

يبين من الجدول رقم (٨) أن الفروق في أبعاد الزكاء الوجداني والدرجة الكلية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في التعاطف لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠٥ في الاتصال الاجتماعي لصالح الإناث أيضاً. وغير دالة في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والدرجة الكلية. بالنسبة للتعاطف تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات روبرت روزنتال بأن

النساء يظهرن مشاعر التعاطف أكثر من الرجال (٨ : ١٤٤). وفي التواصل الاجتماعي فإن المعروف كذلك أن المرأة تتفوق على الرجل في الاتصال بالآخرين وفي عقد صلات اجتماعية ، فهي ترغب في هذه الصلات كما تتفوق فيها كذلك. أما في أبعاد إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات، أي كل ما يتعلق بالانفعالات ، فإن الجنسين تساوى إدراكهم لمشاعرهم أو انفعالاتهم ، ولا عجب في ذلك فإن أفراد العينة من الجنسين يوجدون في مرحلة تعليمية واحدة وفي عمر واحد ومن مجتمع واحد وثقافة واحدة ، ويتعرضون لأسلوب تربوي واحد تقريبا ، ولهم نفس الفرص في الحياة ويستجيبون بنفس الطريقة لضغوط الحياة. ولذا تظهر بينهم فروق في هذه الأبعاد.

الفرضية الثالثة : " من المتوقع أن توجد فروق في الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت بين المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الوجداني " .

بالنسبة للكور : النتائج التي في الجداول أرقام : ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ تبين أن الفروق في الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار جاءت لصالح المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق في التعاطف. أما الفروق في قلق الموت فلم تكن دالة إحصائيا.

بالنسبة للإناث : النتائج التي في الجداول أرقام : ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ تبين أن الفروق في الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت جاءت لصالح المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في التعاطف والتواصل الاجتماعي.

يتبين من نتائج هذه الدراسة أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاده : إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات ، يؤدي إلى ارتفاع مشاعر الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت. وهذه المتغيرات من الأبعاد الأساسية في الصحة النفسية للفرد.

واتساقا مع نتائج هذه الدراسة تبين من نتائج دراسة مارتيغاز بونز ١٩٩٧ Martinez - pons حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والاكتئاب والرضى عن الحياة وتوجيه الهدف، على عينة تتكون من ١٤٨ فردا تمتد أعمارهم من ١٨ إلى ٦٠ سنة من الجنسين ومن المستويات التعليمية والمهن المختلفة. وباستخدام الأسلوب الإحصائي " تحليل المسار " توصلت للدراسة إلى نموذج يحكم العلاقة بين متغيرات الدراسة، منها وجود ارتباط سالب بين الذكاء الوجداني والاكتئاب، وارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والرضى عن الحياة وإتقان المهام (٢٣ : ٩٣).

ويشير دانيال جولمان إلى أن عددا من رجال التربية والتعليم والمتقنين الأمريكيين، يرجعون أسباب بعض الانحرافات مثل الصعوبات الدراسية، وحوادث العنف، وتعاطي المخدرات، والانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، والجنوح والعنوان، إلى انخفاض الكفاءة الوجدانية (٨ : ٨٩).

وحول العلاقة بين سوء معاملة الآباء لأطفالهم وإهمالهم والذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي، أنجزت فوئية راضي (٢٠٠٢) دراسة على ٦٠٠ طفل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمصر . فبينت النتيجة أن الأطفال الأقل تعرضا لسوء معاملة الآباء وإهمالهم كانوا متفوقين في الذكاء الوجداني بدلالة إحصائية مقارنة بالأطفال أكثر تعرضا لسوء معاملة الآباء وإهمالهم (٢٣ : ٩٢) .

مناقشة عامة :

تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها، في حدود علم الباحث ، التي تتناول الفروق في الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني. وبما أن متغير الذكاء الوجداني حديث نسبيا في علم النفس المعاصر، فإن الباحث نَعذر عليه العثر على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة، ليعقد مقارنات بين النتائج، حتى يتسنى له إلماج نتائج دراسته في المنظومة العلمية لعلاقات الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية لاسوية مثل الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت. وعلى هذا الأساس، فإن نتائج هذه الدراسة تعتبر إسهاما جديدا في هذا الموضوع. وبالتالي فإنه انطلاقا من هذه الفكرة فإن نتائج هذه الدراسة تثير تساؤلات حول علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية وتربوية واجتماعية أخرى، يمكن أن تكون موضوعات لدراسات أخرى مثل :

١ - الذكاء الوجداني والسلوك العدواني .

٢ - الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الأسرية .

٣ - الذكاء الوجداني والقيادة الإدارية .

٤ - الذكاء الوجداني والتعصب .

٥ - الذكاء الوجداني وسمات الشخصية .

المراجع

- ١ - أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧) : قلق الموت ، عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، مارس ، عدد ١١١ .
- ٢ - أحمد محمد عبد الخالق ، سامر جميل رضوان (١٩٩٩) : الانشغال بالموت: دراسة مقارنة على عينات سورية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد أبريل .
- ٣ - أحمد محمد عبد الخالق وآخرون (١٩٩١) : الفروق في قلق الموت بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ديسمبر ، عدد ٢٠ .
- ٤ - بام روينس ، جين سكوت (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني ، ترجمة : صفاء الأصغر وآخر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ٥ - بشير محمدي (٢٠٠٠) : مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلاب الجامعة من الجنسين ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٥٣ .
- ٦ - حسين علي فايد (١٩٩٨) : الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بين طالبات الجامعة وطلابها ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد يناير .
- ٧ - خيرى المغازي عجاج (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني : الأسس النظرية والتطبيقات ، توزيع مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

- ٨ - دانييل جولمان (٢٠٠٠) : الزكاء العاطفي ، ترجمة : ليلى الجبالي . مراجعة : محمد يونس ، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٦٢ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
- ٩ - زينب محمود شقير (١٩٩٨) : كراسة تعليمات مقياس قلق الموت ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٠ - سلوى عبد الباقي (١٩٩٢) : الاكتئاب بين تلاميذ المدارس ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رائم) ، يوليو .
- ١١ - سيد عبد العظيم محمد (١٩٩٨) : أثر الإرشاد المعرفي في خفض الشعور باليأس لدى عينة من المكفوفين ، مجلة الإرشاد النفسي تصدر عن مركز الإرشاد النفسي ، بجامعة عين شمس ، القاهرة ، عدد ٨ .
- ١٢ - طارق محمد عبد الوهاب ، وفاء مسعود محمد (٢٠٠٠) : قلق الموت وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية في أنماط شخصية المدمن ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، يونيو ، عدد ٥٤ .
- ١٣ - عبد الحكيم عفيفي (١٩٩٠) : الاكتئاب والانتحار " دراسة اجتماعية تحليلية " ، الدار المصرية اللبنانية .
- ١٤ - عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٠) : محاولة للتنبؤ بمخاطر الانتحار من خلال اختبارات الستات والورشاخ ومنيسوتا ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، الجزء الأول ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٢٢ - ٢٤ يناير .

١٥ - عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٢) : المكونات العالمية والمعالم للسيكومترية لمقياس اليأس للأطفال في البيئة المصرية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد يناير .

١٦ - عماد محمد مخيمر (٢٠٠٣) : إدراك الطفل للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد أكتوبر .

١٧ - غريب عبد الفتاح غريب (١٩٨٥) : قائمة بيك للاكتئاب ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة .

١٨ - فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩ - فاروق السيد عثمان (٢٠٠١) : للقلق وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة الطبعة الأولى .

٢٠ - فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٥٨ ، يونيو .

٢١ - كيث كراملينغر (٢٠٠١) : حول الاكتئاب، الطبعة الأولى ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان .

٢٢ - محمد إبراهيم عيد (١٩٩٣) : قلق الموت وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الشباب السعودي ، مجلة الإرشاد النفسي ، للعدد الأول تصدر عن مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

٢٣ - محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : المهارات الاجتماعية والاكتساب واليأس لدى الأطفال ، دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢٤ - محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) : مدى فاعلية برنامج التثوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطناف ، جامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني ، يونيو .

٢٥ - محمد نبيل عبد الحميد (١٩٩٥) : قلق الموت وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والجنس ونوعية التعليم لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سبتمبر ، عدد ٣٥ .

٢٦ - مريم حسن اليماني ، أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٤) : التمييز بين مرضى القلق ومرضى الاكتئاب بوساطة الأعراض الجسمية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم) ، يناير .

٢٧ - هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٥) : المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب والعاملين ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ٢٥ - ٢٧ ديسمبر .

الفصل الثالث

الفروق فى أنماط السلوك العدوانى وفقاً لارتفاع وانخفاض
الذكاء الوجدانى - دراسة ميدانية على عينة من الشباب

- مقدمة .
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- الإطار النظرى للدراسة :
- أولاً : السلوك العدوانى .
- ثانياً : الذكاء الوجدانى .
- مشكلة البحث .
- فرضيات البحث .
- الإجراءات الميدانية للبحث .
- عرض نتائج البحث .
- مناقشة النتائج .
- مناقشة عامة .

الفصل الثالث

الفروق في أنماط السلوك العدوانى وفقاً لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى دراسة ميدانية على عينة من الشباب

- مقدمة :

يمثل الذكاء الوجداني، ويسمى أيضا للذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، مفهومًا سيكولوجيًا حديثًا في علم النفس، ويفسر كثيرًا من أنماط السلوك البشري. ويتمثل في القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية المشاعر لتيسير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي. ويتضمن الذكاء الوجداني قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. فالوجدان يجعل تفكيرنا أكثر نكاء، وفكرة التفكير بشكل نكي نحو حالاتنا الوجدانية.

ويذكر الباحثون أن للذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها. ويستخدمون استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وبينوا أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين.

هذا من ناحية مفهوم للذكاء الوجداني، أما فيما يتعلق بالسلوك العدوانى فقد اهتم السيكولوجيون بالعوامل التي تحدد صيغ تعامل الأفراد مع بعضهم

لبعض. واتجه هذا الاهتمام أساسا للكشف عن محددات تماسك أعضاء الجماعة أو تفككهم، أي للكشف عن الجوانب الإيجابية في تفاعل أعضاء الجماعة في مقابل الجوانب السلبية.

ونقول المحللة النفسية كارين هورني ١٩٤٥ K. Horney : إن الإنسان في مسعاه لإشباع حاجاته ضمن علاقاته الإنسانية، لا يخرج عن الاتجاهات الثلاثة في تحركه تجاه الآخرين : فهو إما أن يتحرك نحوهم تدفعه الحاجة إلى الحب والانتماء، أو يتحرك بعيدا عنهم تدفعه الحاجة إلى الاستقلال والاكتفاء الذاتي. أو يتحرك ضدهم تدفعه الحاجة إلى القوة والسيطرة (ك. هول وجارنسر، ١٩٦٩ ، ٢٣١). وتَحَرَّك الإنسان في هذا الاتجاه الأخير لإشباع حاجاته، يحمل في دخله تهديدا للآخرين، وهو السلوك العدوانى.

ورغم أن العوامل المثيرة للسلوك العدوانى تختلف باختلاف الجنس والسن والثقافة والوضع الاجتماعى والاقتصادى، وأسلوب التنشئة الاجتماعية وسمات شخصية الفرد وغيرها. إلا أنها تصنف كذلك إلى العوامل التالية : فقدان الشعور بالأمن، للحرمان والإحباط، غياب العدالة، تهديد الذات واحتقارها، غياب الحرية، غياب السلطة للضابطة أو اضطرابها، تركيز السلطة والقوة، غياب فرص التعبير عن العدوان البناء للمفيد^(١٠).

وإذا كان العدوان ظاهرة سلوكية منتشرة إلى جميع الأفراد من الفئات العمرية المختلفة، إلا أنه أكثر انتشارا بين فئات الشباب، لأن هذه الفئة العمرية وخصائصها النمائية، توجد في سياق نفسى - اجتماعى يسهل صدور الاستجابة العدوانية، وفقا لتوفر شروط بيئية معينة، مثل فقدان الشعور بالأمن، والحرمان والإحباط. ذلك أن خصائصهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالا، وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق ذواتهم بالنجاح

والستفوق والاستقلال، وأنهم يحكم منهم أكثر تطلعا للمستقبل، وأكثر انشغالا بقضاياها. وعندما تكون الفجوة كبيرة بين مستويات الطموح والرغبة في التفوق، وبين الإمكانات المتواضعة لتحقيق الذات، فإن هذا الوضع يزيد من حجم التذمر والغضب والعداء، مما يجعلهم أكثر عرضة للاستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان^(٤).

ويشير الباحثون إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون بسمات الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والفاعلية الشخصية، مؤكدين لذواتهم، قادرين على مواجهة الإحباط، أقل عرضة للإهيار والاضطراب تحت وطأة الضغوط، كما أنهم يواجهون التحديات ويلاحقونها بدلا من الاستسلام لها. ويعتمدون على أنفسهم، واتقين في ذواتهم، وذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. أما المنخفضون في الذكاء الوجداني فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، فهم أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات، وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكثر عنادا وأقل حماسا، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وكانوا ينكسون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط، وأقل ثقة في أنفسهم، وأكثر غيرة وحمدا، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات الحادة.

ووفقا لتمييز المرتفعين في الذكاء الوجداني عن المنخفضين فيه في جوانب من السلوك البشري كالصحة النفسية والقيادة والنجاح المهني والفاعلية، فإن الباحث يتساءل عن دور الذكاء الوجداني في ظهور السلوك العدواني. لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول ميدانيا الفروق في السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الدرجة على الذكاء الوجداني على عينة من الشباب.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني .
- ٢ - التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني .
- ٣ - التعرف على الفروق في السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى الشباب .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية :

- ١ - أنها تتناول السلوك العدواني .
- ٢ - وتتناول متغيراً تفسيرياً ظهراً حديثاً في علم النفس وهو الذكاء الوجداني .
- ٣ - وتتناول دراسة أثر الذكاء الوجداني على السلوك العدواني .
- ٤ - وتتمثل أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها الأولى على شريحة من الشباب في الجزائر - في حدود علم الباحث - التي تتناول علاقة السلوك العدواني بالذكاء الوجداني .
- ٥ - وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في ما تسفر عنه من نتائج تساهم في معرفة أبعاد السلوك العدواني وأبعاد الذكاء الوجداني وللفروق بينها لدى عينات من الشباب .

الإطار النظري للدراسة

أولاً : السلوك العدوانى :

(أ) تعريف السلوك العدوانى :

هناك تعريفات عديدة للسلوك العدوانى . يعرف هـ. كوفمان ١٩٧٠ *H. Koufman* السلوك العدوانى بأنه : " الاستجابة التي تهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين " ^(٥) . ويعرفه هنري أ. موراي ١٩٣٨ *H. A. Murray* بأنه : " التغلب على المعارضة بالقوة ، القتال ، التأثير لأذى ، مهاجمة أو إيذاء أو قتل آخر " ^(١٧) . ويعرفه ج. م. دلرلي وآخرون ١٩٨٣ *J. M. Darly et al* بأنه : " السلوك الذي يؤدي إلى الأذى والتكمير ويأخذ صورة الهجوم والاعتداء على الغير والممتلكات العامة " ^(١١) . أما محي للدين حسين وآخرون ١٩٨٣ فيرون أن السلوك العدوانى يمكن تصنيفه إلى سلوك عنوانى بننى وسلوك عدوانى لفظى . ويعرفونه بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد ، لفظياً أو بنسبياً ، صريحاً أو ضمنيّاً ، مباشراً أو غير مباشر ، ناشطاً أو سلبياً ، وحده صاحبه بأنه سلوك أملكه عليه مواقف للغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين ، أو مشاعر عدائية ، وترتب على هذا السلوك أذى بننى أو مادي أو نفسى للآخرين أو للشخص نفسه " ^(٢٠) . ويعرفه ماك بيري ١٩٩٢ *Mc Perry* بأسلوب أكثر توضيحاً بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر - أو أفراد آخرين - الذي يحاول أن يتجنب هذا الأذى ، سواء كان بندياً أو لفظياً ، ثم بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أو ثم الإقصاص عنه في صورة غضب ، أو عداوة التي توجه إلى المعتدى عليه " ^(٥) . أما أرنولد باص ١٩٦١ *A. Buss* فيعرفه بأنه : " أي شكل من أشكال السلوك يوجه إلى كائن آخر ، ويكون مزعجاً له " ^(٩) .

تركز هذه التعريفات على أن السلوك العدواني يتضمن جوهريا إلحاق الأذى بالغير بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مادية أو لفظية، وأن الفرد المعتدي يكون دائما في حالة غضب أو إحباط.

(ب) أشكال السلوك العدواني :

يتميز الإنسان عن الكائنات الأخرى بالعقل واللغة، يستطيع التعبير عن نفسه مستخدما كافة أعضاء بدنه بالإضافة إلى اللغة، فيعبر عن عدوانه بقسمات الوجه أو باليدين أو بالقدمين أو بالألفاظ أو بالإهمال أو بالعناد أو بالمخالفة والمعارضة أو بالتخريب وغيره. وعلى هذا الأساس صنف الباحثون السلوك العدواني إلى أشكال مختلفة.

صنف أرنولد باص ١٩٦١ السلوك العدواني إلى ثلاثة محاور هي :
إيجابي مقابل سلبي، مباشر مقابل غير مباشر، بنى مقابل لفظي (٢٠) .

وصنفه برت ر. ساينفيلد ١٩٦٥ B. R. Sappenfield إلى عدوان بنى أو مادي صريح مثل إلحاق الضرر بإنسان أو بممتلكاته ، وعدوان لفظي صريح مثل الشتم واللموم والنقد والسخرية وترويع الإشاعات الضارة (٨) .

أما س. فيشباخ ١٩٧١ S. Feshbach فقد صنفه إلى نوعين هما :
العدوان الوسيطى أو الوسيطى وهو الذى يهدف إلى استرداد بعض الأشياء أو الموضوعات، أو أخذها بالقهر والاعتصاب. والعدوان العدائى للغضب الذى يهدف إلى إلحاق الضرر بالآخر، ويكون مصحوبا بمشاعر الغضب والحقد والتنمر (١٨) .

ويفرق ب ج رول ١٩٧٤ B. G. Rule بين عدوان ذى دافع شخصي وعدوان ذى دافع اجتماعي .

وهناك كذلك من يميز بين العدوان الذي يحدث نتيجة لتخيل الفرد بأنه مهدد أو يوجد في خطر، والعدوان الذي يحدث من أجل الدفاع عن النفس إزاء تهديد وخطر حقيقيين^(١).

وهناك العدوان المقصود الذي يتوفر فيه القصد والنية في الأذى، والعدوان العارض الذي لا يتوفر فيه القصد والنية في الأذى، وهناك أيضا الفرق بين العدوان وتأكيد الذات.

وهناك العدوان الموجه إلى الذات لإيذائها، والعدوان الموجه نحو الآخر لإيذائه في نفسه أو في ممتلكاته.

ويصنفه جورج إدموندز *G. Edmunds* ١٩٧٨ إلى محورين هما : عدوان وسيطي مقابل عدوان عدائي، وعدوان استجابي مقابل عدوان مبادئ. ويتعمد هذان المحوران وفقا لوجهة نظره بشكل يمكننا أن نستخلص منهما أربع فئات للسلوك العدواني هي :

١ - الوسيط المبادئ مثل استخدام العنف لاغتصاب المال.

٢ - الوسيط الاستجابي مثل الدفاع عن الملكية.

٣ - العدائي المبادئ مثل إلحاق الأذى بيريء .

٤ - للعدائي الاستجابي مثل ضرب المعتدي لصدده^(٢٠).

ويقدم ب ج جالاجر *B. J. Gallagher* ١٩٨٢ تصنيفا آخر يرى فيه أن السلوك العدواني إما أن يكون سلبيا (ضمنيا) مثل أن يبدو الفرد عنيدا غير متعاون ومتنمر ولكن دون مواجهة. وإما أن يكون إيجابيا (صريحا) مثل أن يواجه الفرد الآخرين بعدوانه^(١٨).

أما د. زيلمان ١٩٧٩ *D. Zilman* فقدم تصنيفا للسلوك العدوانى فى أربعة أبعاد هى : العدوان البدنى ، العداوة للتهديدات العدوانية ، السلوك التعبيرى (٢٢) .

وفى دراسة أكثر تطورا قام أر نولد باص وماك بيرى ١٩٩٢ *Mc Perry* بتصنيف للسلوك العدوانى إلى أربعة أبعاد هى : العدوان البدنى، العدوان اللفظى، الغضب، العداوة (٢٣) . وهذه الأبعاد الأربعة هى التى يتولى البحث الحالى دراستها لدى عينة من الشباب الجامعى .

(ج) الفروق بين الجنسين فى أبعاد السلوك العدوانى :

فىما يتعلق بعلاقة الجنس بمظاهر السلوك العدوانى وجدت دراسة لإموند ١٩٧٧ *Edmund* أن الإناث يتسمن بالعدوان اللفظى والعدوان غير المباشر مقارنة بالذكور الذين اتسموا بالعدوان البدنى والعدوان المباشر. لكن دراسة براساد ١٩٨٠ *Prasad* على عينة من طلاب الدراسات العليا بالهند بينت لتسام الذكور بالعدوان غير المباشر والشك والعدوان اللفظى مقارنة بالإناث. ووجد سادوفسكى وآخر ١٩٨٢ *Sadowski & al* فى دراستهما على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين باستخدام استبيان باص ودوركي ١٩٥٧ *A. Durkee* للعدوان والعدائية، أن الذكور يتميزون بالعدوان والعدائية مقارنة بالإناث. وفى دراسة قام بها نفانت وآخرون ١٩٨٤ *Infante & al* للمقارنة بين الجنسين فى العدوان اللفظى فى المواقف الجدلية، تبين تفوق الذكور على الإناث فى العدوان اللفظى. وتبين من دراسة ثريا جبريل ١٩٩٤ على طلاب جامعيين بمصر عدم وجود فروق بين الجنسين فى العدائية. وفى دراسة أخرى فى مصر على طلاب جامعيين تبين من نتائجها تفوق الذكور على الإناث فى السلوك العدوانى (٨) .

أما بالنسبة لترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى الشباب الجامعي ، فقد بينت دراسة أجريت في مصر على ٢٥٧ طالبا وطالبة جامعيين أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني جاء كما يلي :

- ١ - للطلاب : العدائية ، العدوان البدني ، الغضب ، العدوان اللفظي .
- ٢ - الطالبات : الغضب ، العدائية ، العدوان البدني ، العدوان اللفظي .
- ٣ - العينة الكلية : العدائية ، الغضب ، العدوان البدني ، العدوان اللفظي (٥) .

وفي دراسة أخرى تمت على ١٨٨ طالبا جامعا سعوديا من مدينة الرياض من الذكور. تبين من نتائجها أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني هي كما يلي : العداوة ، العدوان البدني ، الغضب ، العدوان اللفظي (٦) .

ثانيا : الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوما حديثا في التراث السيكولوجي. وتم التطوير فيه من قبل العديد من السيكولوجيين الأمريكيين :

١ - نظرية الذكاء الوجداني *Emotional Intelligence Theory* التي قال بها السيكولوجي الأمريكي ريوفين بارون *Reuven Bar - on* عام ١٩٨٥ ، عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية *Emotional Quetient* وعرفت الذكاء الوجداني بأنه يظهر قدرتنا على التعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين. وقام بإعداد قائمة خاصة بقياس الذكاء الوجداني تم نشرها عام ١٩٩٦ (١٢) .

٢ - نموذج غرينسبن : في عام ١٩٨٩ أشار السيكولوجي الأمريكي ستانلي إ. غرينسبن *Stanley. I. Greenspan* إلى الذكاء الوجداني في مقال كتبه بعنوان : " الذكاء الانفعالي " . نُشر في الجزء التاسع من كتاب ك. فيلد

وآخرون *K. Field et al*، بعنوان : " للتعلم والتربية : من منظور التحليل النفسي، الانفعال والسلوك دراسة حالات. *Learning and education : Psychoanalytic perspective, emotion and " behavior monographs*

وبين جرينسبن في نموذج، أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات هي : المستوى الأول : التعلم الجسدي *Somatic Learning*، وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية. المستوى الثاني : التعلم بالنتائج *Learning Consequences*. ويتدخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتائج كآليات التعلم بالتعزيز. والمستوى الثالث : التعلم للتركيبي التمثيلي *Representational - structural Learning*، وتحدث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يمثل مرحلة التفكير الشكلي عند بياجى (١٦).

ولكن النموذجين للنظرين الأكثر قوة وشهرة في تناول الذكاء الوجداني هما التاليين :

٣ - نموذج القدرة : قدم السيكلوجيان الأمريكيان بيتر سالوفي *P. Salovey*، جون ماير *J. Mayer* نموذجهما النظري حول الذكاء الوجداني في كتابهما " الذكاء الانفعالي ، الخيال ، المعرفة والشخصية *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality* عام ١٩٩٠ (١٧).

ويتمتع تعريف الذكاء الوجداني في هذا الاتجاه إلى أنه : القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وللتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل

ففي المواقف الحياتية وفق ذلك . فيعرف سالوفي وماير للذكاء الوجداني بأنه : القدرة على فهم الانفعالات لذاتية وتنظيمها للرفي بكل من الانفعال والتفكير. (٦) .

ويخلص سالوفي، ماير مفهومهما للذكاء الوجداني في خمسة مجالات هي (٧) :

- ١ - أن يعرف الفرد عواطفه ومشاعره.
 - ٢ - أن يتبكر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.
 - ٣ - أن يدفع نفسه بنفسه، أي أن يكون مصدر دافعية لذاته.
 - ٤ - أن يتعرف على مشاعر الآخرين.
 - ٥ - أن يتبكر أمر علاقاته بالآخرين.
- ٤ - نموذج المهارة : للميكولوجي الأمريكي دانييل جولمان D. Golman في كتابه : *Emotional Intelligence* ترجم إلى العربية تحت عنوان : الذكاء العاطفي عام ٢٠٠٠. ويُعرف للذكاء الوجداني هنا بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد ، وللإلزام للنجاح المهني وفي الحياة. ويعطي جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني ، وتشمل : الوعي بالذات *Self-awareness*، التحكم في الانفعالات *Impulse control*، المثابرة *Industry*، الحماس *Zeal* ، الدافعية للذاتية *Self-motivation*، التقمص العاطفي *Empathy*، اللياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني (٧) .

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى دانييل جولمان، خمسة أبعاد :

- ١ - الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات.
- ٢ - إدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية.
- ٣ - حفز الذات أي تأجيل الإشباع.
- ٤ - التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين ومشاعرهم.
- ٥ - التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية ^(١١) .

مشكلة البحث :

يتبين من الإطار النظري للبحث أن الذكاء الوجداني متغير يفسر نطاقا واسعا من السلوك البشري. وقد بين منظرو هذا المفهوم (ريوين بارون ١٩٨٥، سالوفي، ماير ١٩٩٠، جولمان ١٩٩٥) أن مرتفعي الذكاء الوجداني يتسمون بالتحكم في انفعالاتهم ويديرون نواتهم بكفاءة، ويكبحون اندفاعاتهم، ويبتعدون عن العنف والصراعات، ويتعاطفون مع الآخرين في أزماتهم ويخفون عنهم ألامهم ، ويعتقدون علاقات اجتماعية ناجحة.

وفي هذا الصدد، بينت دراسة جيري ١٩٩٧ L. J. Geery أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني ، يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤون، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي. كما ينشُدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوك غير لفظي ناعم تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثر في الآخرين ويستخدمونهم بحكمة، وينمون ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين، كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات، ويتوقعون الصراعات

ويدبرونها بفاعلية^(١٦). وثمنا لما سبق، فإن الباحث يصيغ مشكلة بحثه في التساؤلات التالية :

- ١ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني ؟
- ٢ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث في النكاء الوجداني ؟
- ٣ - هل توجد فروق في السلوك العدواني بين المرتفعين والمنخفضين في النكاء الوجداني ؟

فرضيات البحث :

ونظرا لحدثة المفهوم في علم النفس، فإن الباحث تعذر عليه العثور على دراسات سابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين النكاء الوجداني والسلوك العدواني. ووفقا لمبدأ الفروق بين الجماعات والفروق بين الأفراد، فإنه يصيغ فرضيات البحث كما يلي :

الفرضية الأولى : نتوقع وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني.

الفرضية الثانية : نتوقع وجود فروق بين الذكور والإناث في النكاء الوجداني.

الفرضية الثالثة : نتوقع وجود فروق في السلوك العدواني بين المرتفعين والمنخفضين في النكاء الوجداني.

تعريف مفاهيم البحث إجرائيا :

- ١ - السلوك العدواني : هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه (الأبعاد والدرجة الكلية). ويعتبر المفحوص أكثر

عدوانا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد، وأقل عدوانا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد .

٢ - **النكاء الوجداني** : هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه (الأبعاد والدرجة الكلية). ويعتبر المفحوص أكثر نكاء وجدانيا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد وأقل نكاء وجدانيا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي - انحراف معياري واحد.

الإجراءات الميدانية للبحث

المنهج : هو المنهج الوصفي المقارن ؛ فهو وصفي لأن البحث تم ميدانياً، أين نزل الباحث إلى مجتمع الشباب وجمع منه البيانات الخاصة بمتغيرات البحث، ومقارن لأنه يقارن بين العينات الفرعية في متغيرات البحث بين الذكور والإناث من ناحية ، وبين المرتفعين والمنخفضين في النكاء الوجداني .

العينة : تكونت العينة من ٢٤٣ فرداً. منهم ١١١ من الذكور، ١٣٢ من الإناث وهم من فئة الشباب. منهم طلاب الجامعة وخريجي الجامعة وطلاب الدراسات العليا وموظفين وبطالين وحرفيين. تتراوح أعمار عينة الذكور بين ٢١ - ٣٥ سنة. بمتوسط حسابي قدره ٢٦,٥٩ وانحراف معياري قدره ٤,٩٦. وتتراوح عمر الإناث بين ٢٠ - ٣٤ سنة بمتوسط حسابي قدره ٢٤,٣٥ وانحراف معياري قدره ٤,٣٤.

أدوات البحث : من أجل تحقيق أهداف البحث ، استخدم الباحث الأداتين التاليتين لقياس المتغيرين ، وهما :

١ - استبيان السلوك العدواني :

أعد الباحث الأول استبياناً لقياس السلوك العدواني في دراسة سابقة (٣) وفقاً لتصنيف أرنولد باص للسلوك العدواني إلى أربعة أبعاد وهي : العدوان البدني *Physical Aggression* ، العدوان اللفظي *Verbal Aggression* ، الغضب *Anger* ، العداء *Hostility*. قام بصياغة ٤٠ بنداً، من بينها ٢٠ بنداً من استبيان أرنولد باص، موزعة على أربعة أبعاد (١٠ عبارات لكل بعد). تتم الإجابة عنها ضمن خمسة اختيارات تتدرج كما يلي : نادراً، أحياناً، متوسطاً، كثيراً، دائماً. وتصحح بنوده كلها في اتجاه واحد بتدرج الدرجات بأوزانها الخمسة من ١ إلى ٥. وتتراوح الدرجات النظرية على كل بعد من ١٠ إلى ٥٠ والدرجة الكلية من ٤٠ إلى ٢٠٠، وارتفاع الدرجة يعني وجود خاصية العدوان. وتم حساب الشروط السيكمترية للاستبيان كما يلي :

١ - الصدق : تم حساب الصدق بطريقتين :

الأولي : تم حساب الصدق للتمييزي بطريقة المقارنة الطرفية : قام الباحث بحسب ٢٧ % من طرفي للتوزيع.

بالنسبة لعينة الذكور تم سحب ٣٠ فرداً من طرفي للتوزيع. ثم حسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين. الجدول رقم (١) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية :

العينة	المجموعة العليا ن = ٣٠	المجموعة الدنيا ن = ٣٠	قيمة " ت "
أبعاد العدوان			
العدوان البدني	٣٠,٠٠	٣,١٦	١٥,٢٣
العدوان اللفظي	٣٢,٠٠	٢,١٣	١٩,٤٢
الغضب	٣٥,٣٩	١,٥٦	٣,٥٠
العداء	٣١,٦٥	٣,٦٣	١٦,٤٢
الدرجة الكلية	١٢٠,١٩	٩,١٠	٧٦,٥٥

٠,٠١ دالة عند مستوى

يتبين من الجدول رقم (١) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

أما بالنسبة لعينة الإناث فقد تم سحب ٣٦ فرداً من طرفي التوزيع. الجدول رقم (٢) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العنواني والدرجة الكلية :

العينة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة " ت "
أبعاد العنوان	ن = ٣٦	ن = ٣٦	
العنوان البدني	٢١,٣٢	٣,٤٢	١٦,٠٩ **
العنوان اللفظي	٢٨,٦٤	٢,٨٨	٢٢,٨٤ **
الغضب	٣٧,٤٦	٣,٣١	٢٥,٩٧ **
العداوة	٣٠,٦١	٣,٣٤	٢١,٣٤ **
الدرجة الكلية	١١٠,٣	١٠,١٣	٢٢,١٠ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثالثة : طريقة الاتساق الداخلي : وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان. وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الذكور (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٤١٢ - ٠,٥١٧ للبند الأربعة المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة، وهي دالة كلها عند ٠,٠١. أما عند الإناث (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٣١ - ٠,٥٤٧ للبند الأربعة

المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة، وهي دالة كلها عند مستوى ٠.٠٠١. ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان .

٢ - الثبات : وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاستبيان بأبعاده والدرجة الكلية لدى عينة الذكور : العدوان البدني ٠,٧٦٤، العدوان اللفظي ٠,٨٣١، الغضب ٠,٧٥٤، العداوة ٠,٧٣٠. الدرجة الكلية ٠,٧٤٠. وجاءت لدى عينة الإناث كما يلي : العدوان البدني ٠,٧٠٥، والعدوان اللفظي ٠,٧٦٢، والغضب ٠,٧٥٤، والعداوة ٠,٧٥١. الدرجة الكلية ٠,٦٩١.

٣ - استبيان الذكاء الوجداني : وهو من إعداد (١٦) . ويتكون من ٥٨ بنداً موزعة على خمسة أبعاد تم استخراجها بأسلوب التحليل العاملي وهي : إدارة الانفعالات ١٥ بنداً ، تنظيم الانفعالات ١٣ بنداً، معرفة الانفعالات ١٠ بنود ، التعاطف ١١ بنداً، التواصل الاجتماعي ٩ بنود. تتم الإجابة عنه ضمن أربعة اختيارات تمنح عليها الدرجات أثناء التصحيح كما يلي: لا : صفر، أحياناً : ١ درجة واحدة، كثيراً : ٢ درجتان، دائماً : ٣ درجات. ويعني ارتفاع الدرجة ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني. وتم حساب الشروط السيكمترية للاستبيان على عينة البحث الحالي كما يلي: الصدق : تم حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية. حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع.

بالنسبة للذكور تم سحب ٢٤ فرداً من طرفي التوزيع، ثم حسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

الجدول رقم (٣) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

العينة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة " ت "
أبعاد العنوا	ن = ٣٠	ن = ٣٠	
إدارة الانفعالات	٣٠,٨٧	٣,١٠	١٦,٨٣
تنظيم الانفعالات	٢٥,٥٠	٣,٢٤	١٥,١٠
معرفة الانفعالات	٢٠,٠٤	٢	١٦,٣٣
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	١٥,٥٨
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	١٦,٧٤
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	١٥,٧٥

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيم " ت " كلها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

أما بالنسبة لعينة الإناث فقد تم سحب ٣٦ فرداً من طرفي للتوزيع.

الجدول رقم (٤) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العنواي والدرجة الكلية :

العينة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة " ت "
أبعاد العنوا	ن = ٣٦	ن = ٣٦	
إدارة الانفعالات	٣٣,١٥	٤,٢١	١٥,٨١
تنظيم الانفعالات	٢٧,٩٣	٣,٥١	١٩,٤٨
معرفة الانفعالات	٢٠,٨١	٢,٢٩	١٥,٥٨
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	١٥,٥٨
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	١٦,٧٤
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	١٥,٧٥

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٤) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانية : طريقة الاتساق الداخلي : وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان ، وبين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية. وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الذكور (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٣٨١ - ٠,٨٩٦ ، للبنود الثامن والخمسين المكونة للاستبيان ولأبعاده الخمسة وهي دالة كلها عند ٠,٠٠١. أما عند الإناث (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٨٧ - ٠,٩٠٦ ، للبنود الثامن والخمسين المكونة للاستبيان ولأبعاده الخمسة وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠٠١ ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير إلى صدق الاستبيان .

٢ - الثبات : وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاستبيان بأبعاده والدرجة الكلية لدى عينة الذكور : إدارة الانفعالات ٠,٦٦٤ ، تنظيم الانفعالات ٠,٧٣١ ، إدارة الانفعالات ٠,٦٥٤ ، التعاطف ٠,٥٣٠ ، التواصل الاجتماعي ٠,٥٤٦ ، الدرجة الكلية ٠,٥٧٠. وجاءت لدى عينة الإناث كما يلي : إدارة الانفعالات ٠,٥٣٢ ، تنظيم الانفعالات ٠,٤٥٢ ، إدارة الانفعالات ٠,٦٠٣ ، التعاطف ٠,٦٨٥ ، التواصل الاجتماعي ٠,٥٦٩ ، الدرجة الكلية ٠,٨٠٦. وهذه المعاملات دلها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الاستبيان.

الأساليب الإحصائية :

وفي سبيل معالجة البيانات معالجة صحيحة، استخدم الباحث أساليب إحصائية ملائمة لبيانات الدراسة وأهدافها وهي كما يلي : (١٥) .

١ - الإحصاء الوصفي : المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الدرجات الفاصلة.

٢ - الإحصاء الاستدلالي : اختبار " ت " ، مستوى دلالة الإحصائية.

مرض نتائج البحث :

الفرضية الأولى : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدوانى (الأبعاد والدرجة الكلية

الجدول رقم (٥) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدوانى :

العينة أبعاد العدوان	الذكور ن = ١١١		الإناث ن = ١٣٢		قيمة " ت "
العدوان البدني	٢٣,٦٨	٩,٢١	١٩,٧٤	٨,٥١	٠,٠٣
العدوان اللفظي	٢٦,٨٥	٨,٣٢	٢٦,٢٠	٧,٨١	٠,٥٧
الغضب	٢٩,٤٨	٩,٩١	٣٠,٧٩	٩,١٨	٠,٩٧
الغضب	٢٩,٤٨	٩,٩١	٣٠,٧٩	٩,١٨	٠,٩٧
العداوة	٢٥,٣١	٨,٧٨	٢٦,٥٨	٧,٧٩	١,٠٨
الدرجة الكلية	١٠٥,١٠	٣١,٤٦	١٠٣,٣	٢٧,٠٤	٠,٤٣

٠,٠١ دالة عند مستوى ٠,٠١ ٠,٠١ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدوانى (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البدني لصالح الذكور. أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائياً.

الفرضية الثانية : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية)

الجدول رقم (٦) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني :

المتغيرات	الذكور ن = ٨٨	الإناث ن = ٩٩	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٢٣,١٣	٢٤,٥٦	١,٤٣
تنظيم الانفعالات	١٨,٥٠	١٩,٤٩	١,١٤
معرفة الانفعالات	١٥,١٩	١٥,٨٠	١
التعاطف	١٦,٤٩	١٨,٨٦	٠,٠٢
التواصل الاجتماعي	١٣,٣٥	١٤,٣٦	٠,١٦
الدرجة الكلية	٨٦,٨٩	٩٣,٠٥	١,٥٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية)، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في بعد التعاطف لصالح الإناث، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث أيضاً. أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائياً.

الفرضية الثالثة : " نتوقع أن توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) في السلوك العنوائي (الأبعاد والدرجة الكلية) .

أولاً: عينة الذكور:

١ - العدوان البدني :

الجدول رقم (٧) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان البدني بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٠,١٦	٧,٦٢	٢,٢٠ *
	للمنخفضون	٢٦,٢٩	١١,٠٠	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢١,٥٤	٧,٤٨	١,٥٣
	للمنخفضون	٢٥,٩١	١١,٤٣	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢١,٦٦	٧,٤١	٠,٦٢
	للمنخفضون	٢٤,٠٨	١٧,١٣	
التعاطف	المرتفعون	٢٣,٦٢	٨,٣٨	٠,٤٤
	للمنخفضون	٢٤,٩١	١١,١٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٣,٥٨	٨,٥٤	٠,٧١
	للمنخفضون	٢٥,٥٤	٩,٩٦	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢١,٣٣	٧,٨٠	١,٦٠
	للمنخفضون	٢٥,٧٥	١٠,٦٩	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الفروق في العدوان البدني بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في إدارة الانفعالات لصالح المنخفضين. أما الفروق في تنظيم الانفعالات معرفة الانفعالات التعاطف للتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية فليست دالة إحصائياً.

٢ - العدوان اللفظي :

الجدول رقم (٨) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان اللفظي بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٢,٢٩	٧,٣٠	٠٠٢,٧٧
	المنخفضون	٢٨,٨٣	٨,٦٦	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢٣,٧١	٨,٠٥	٠٠٢,٦٤
	المنخفضون	٣٠,٢٥	٨,٧٢	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٦,٧٥	٨,٠٤	٠,٣١
	المنخفضون	٢٥,٦٦	١٤,٧١	
التعاطف	المرتفعون	٢٧,٢١	٩,٢٥	٠,١٣
	المنخفضون	٢٦,٨٧	٧,٥٣	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٦,٨٣	٩,٤٨	٠,٨٧
	المنخفضون	٢٩,٠٠	٧,١٤	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٤,٢٩	٧,٤٦	٠١,٦٨
	المنخفضون	٢٧,٩٦	٧,٣٥	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٨) أن الفروق في العدوان اللفظي بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية وكل الفروق في صالح المنخفضين. أما للفروق في معرفة الانفعالات والتعاطف التواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائياً.

٣ - الغضب :

الجدول رقم (٩) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الغضب بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	للمرتفعون	٢٤,٧١	٩,٢٤	**٢,٩١
	للمنخفضون	٣٢,٩٢	٩,٨٩	
تنظيم الانفعالات	للمرتفعون	٢٥,٢١	١٠,١٥	**٢,٥٦
	للمنخفضون	٣٢,٩١	١٠,٢٠	
معرفة الانفعالات	للمرتفعون	٢٨,٩١	٩,٨٠	٠,٠٣
	للمنخفضون	٢٩,٠٠	٨,٤١	
التعاطف	للمرتفعون	٣١,٥٠	١٠,٦٠	١,٠٨
	للمنخفضون	٢٨,٢٥	٩,٧٢	
التواصل الاجتماعي	للمرتفعون	٢٨,١٦	١٠,٦٦	٠,٩٤
	للمنخفضون	٣١,٠٠	٩,٧٢	
الدرجة الكلية	للمرتفعون	٢٧,٢١	٩,١٠	١,٣٢
	للمنخفضون	٣٠,٨٣	٩,٤٧	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق في الغضب بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات . أما للفروق في معرفة الانفعالات للتعاطف التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية فليست دالة إحصائياً .

٤ - العداوة :

الجدول رقم (١٠) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العداوة بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٠,٠٠	٥,٩٨	٠٠٣,٥٣
	المنخفضون	٢٨,٦٢	١٠,٠٨	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢١,٢١	٧,٧٧	٠٠٢,٩٢
	المنخفضون	٢٨,٤٦	٩,٠١	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٢,٩١	٩,٧٣	٠,٤٠
	المنخفضون	٢٤,٩٦	٨,٠٦	
التعاطف	المرتفعون	٢٦,٠٤	١٠,٢١	٠,٩٧
	المنخفضون	٢٣,٤١	٧,٨٤	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٣,٧٩	٨,٣٨	٠,٧٨
	المنخفضون	٢٥,٧١	٨,٢٧	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٢,١٦	٦,٨٨	٠٢,٠٢
	المنخفضون	٢٦,٨٣	٨,٦٥	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق في العداوة بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية، والفروق لصالح المنخفضين. أما الفروق في معرفة الانفعالات والتعاطف للتواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائياً .

٥ - الدرجة الكلية للعنوان :

الجدول رقم (١١) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العنوان (الدرجة الكلية) بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية:

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٨٦,٨٣	٢٤,٣٢	٠٠٣,٣٨
	المنخفضون	١١٦,٢٩	٣٤,٠٥	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٩٢,٣٣	٢٨,٣٠	٠٠٢,٦٧
	المنخفضون	١١٧,٠٨	٣٤,٢٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	١٠٠,٨٧	٣٠,٤٨	٠,٢٣
	المنخفضون	١٠٢,٧٥	٢٥,٣٦	
التعاطف	المرتفعون	١٠٧,٨٧	٣٣,٦٧	٠,٤٥
	المنخفضون	١٠٣,٤٦	٣١,٤٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	١٠٢	٣١,٩٤	٠,٩٦
	المنخفضون	١١٠,٨٣	٣٠,٣٢	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٩٤,٦٢	٢٦,٣٤	٠١,٩٣

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الفروق في السلوك العنواني (الدرجة الكلية) بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية والفروق لصالح المنخفضين. أما الفروق في معرفة الانفعالات والتعاطف التواصل الاجتماعي فلم تستد دالة إحصائية .

ثانياً : عينة الإناث :

١ - العنوان البنني :

الجدول رقم (١٢) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العنوان البنني بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	١٧,٩٢	٧,٠٧	٠,٦٦
	المنخفضات	١٩,٢٦	٧,٥٥	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	١٧,٠٠	٦,٩٩	١,١٢
	المنخفضات	١٩,٤٤	٨,٥٦	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٠,٢٢	٩,٢٨	٠,٥٨
	المنخفضات	٢١,٧٠	٩,٠٢	
التعاطف	المرتفعات	١٧,١٥	٦,٢٠	**٢,٥٥
	المنخفضات	٢٢,٥٩	٨,٩٣	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	١٧,٤٤	٦,٤٨	٠,٧٨
	المنخفضات	١٩,٥٢	٩,٦٢	
الدرجة الكلية	المرتفعات	١٧,٤١	٦,٨٦	*١,٧٣
	المنخفضات	٢١,٠٤	٨,١٦	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن الفروق في العنوان البنني بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في التعاطف، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية، والفرقين لصالح المنخفضات. أما الفروق في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات معرفة الانفعالات التواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائية.

٢ - العنوان اللفظي :

الجدول رقم (١٣) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العنوان اللفظي بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٢٣,٠٧	٧,٦٢	*١,٧=
	المنخفضات	٢٦,٥٥	٦,٦١	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢٣,٢٦	٧,٠٥	٠,٨٣
	المنخفضات	٢٥,٠٠	٧,٩٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٦,٣٣	٧,٧٢	٠,٦٧
	المنخفضات	٢٧,٨١	٨,٠٦	
التعاطف	المرتفعات	٢٤,٧٧	٧,٨١	٠,٧٨
	المنخفضات	٢٦,٤٤	٧,٥٩	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٢٣,٣٣	٨,٠٠	١,٢٧
	المنخفضات	٢٦,١٨	٨,١٥	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢٣,٥٢	٦,٨٠	*١,٨٣
	المنخفضات	٢٦,٩٦	٦,٧٣	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن الفروق في العنوان اللفظي بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في إدارة الانفعالات والدرجة الكلية، والفرق لصالح المنخفضات. أما الفروق في تنظيم الانفعالات، معرفة الانفعالات، التعاطف والتواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائية .

٣ - الغضب :

الجدول رقم (١٤) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الغضب بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٢٨,٢٩	١٠,٥٤	٠,٩٨
	المنخفضات	٣٠,٩٢	٨,٥٨	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢٧,٢٢	١٠,١٢	٠,٢٠٠
	المنخفضات	٣١,٣٣	٨,٨٩	
معرفة الانفعالات	للمرتفعات	٣٠,٠٤	١٠,٣٤	٠,٣١
	للمنخفضات	٣٠,٨٨	٨,٦٩	
التعاطف	للمرتفعات	٢٩,٨٨	٩,٦١	٠,٧٤
	للمنخفضات	٣١,٧٧	٨,٦٩	
التواصل الاجتماعي	للمرتفعات	٣٠,٥٩	٩,٧٤	٠,٠١
	للمنخفضات	٣٠,٦٣	١٠,٠٠	
الدرجة الكلية	للمرتفعات	٢٨,١٨	٩,٤٤	١,١٨
	للمنخفضات	٣١,٠٤	٧,٩٤	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٤) أن الفروق في الغضب بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في إدارة الانفعالات لصالح المنخفضات . أما الفروق في إدارة الانفعالات معرفة الانفعالات التعاطف للتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية فليست دالة إحصائياً .

٤ - العداوة :

الجدول رقم (١٥) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العداوة بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٢٤,٠٤	٨,٨٣	١,٣٢
	المنخفضات	٢٧	٧,١٦	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢٢,٧٧	٨,٢٩	*٢,٢٩
	المنخفضات	٢٨,٠٧	٨,٣٥	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٥,٨٨	٧,٢٩	١,٣٩
	المنخفضات	٢٨,٧٧	٧,٦٣	
التعاطف	المرتفعات	٢٥,٢٦	٨,٢٦	*١,٩٢
	المنخفضات	٢٩,٣٧	٧,٠٨	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٢٦,٥٥	٧,٩٣	٠,٣٣
	المنخفضات	٢٥,٨١	٨,١٨	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢٣,٥٩	٧,٤٦	*١,٨٣
	المنخفضات	٢٧,٢٦	٦,٩٤	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٥) أن الفروق في العداوة بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في تنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية لصالح المنخفضات . أما الفروق في إدارة الانفعالات ، معرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائياً .

٥ - الدرجة الكلية للعنوان :

الجدول رقم (١٦) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العنوان (الدرجة الكلية) بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٩٣,٣٧	٢٧,٥٦	١,٤٤
	المنخفضات	١٠٣,٧٤	٢٣,٩٢	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٩٠,٢٩	٢٦,٩٣	١,٧٧
	المنخفضات	١٠٣,٨٥	٢٧,٦٩	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	١٠٢,٥٢	٢٧,٨٢	٠,٨٥
	المنخفضات	١٠٩,١٨	٢٨,٥٦	
التعاطف	المرتفعات	٩٧,١١	٢٥,٣٠	١,٩٤
	المنخفضات	١١٠,١٨	٢٣,١٨	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٩٧,٩٦	٢٤,٥١	٠,٥٥
	المنخفضات	١٠٢,١٥	٣٠,٠٩	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٩٢,٧٤	٢٤,٦٤	١,٩٦
	المنخفضات	١٠٦,٣٣	٢٥,٣٢	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١٦) أن الفروق في العدوة بين المرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في تنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية لصالح المنخفضات. أما الفروق في إدارة الانفعالات ، معرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائياً .

مناقشة النتائج :

الفرضية الأولى : ونصها كما يلي : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدوانى (الأبعاد والدرجة الكلية) " .

يتبين من الجدول رقم (٥) أن للفروق بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدوانى (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البدنى لصالح الذكور. وغير دالة إحصائيا في أنماط العدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية.

ويرجع الفرق في العدوان البدنى لصالح الذكور إلى طبيعة التكوين العضلي والبيولوجي (كالهرمونات) للذكور، وإلى جرائهم وقدراتهم على الاعتداء سواء بالمبادأة أو في الدفاع عن أنفسهم. وللتنشئة الاجتماعية تشجع الذكور على العدوان الظاهري سواء بدنيا أو لفظيا، بينما تشجب تعبير الإناث عن عدوانيتهن. وقد ذهب في هذا الاتجاه كثير من الباحثين أمثال ت. نيجر ١٩٨٠ *T. Tiger* الذي وجد أن السلوك العدوانى يختلف باختلاف الجنس، وأن هناك أسبابا بيولوجية وبيئية تجعل الذكور أكثر عدوانية من الإناث ^(٥) . كما أن الذكور يؤدون أدوارا اجتماعية صعبة تتطلب منهم القوة والمغامرة والسيطرة أكثر من الإناث، والتنشئة الاجتماعية تُعَمِّطُ للذكور على هذه الأنوار الاجتماعية الصعبة. وقد اتسقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أجريت في مجتمعات عربية وغربية. مثل نتائج دراسة لاموند ١٩٧٧ ونتائج دراسة جمال شحاتة ١٩٩٠ ^(٦) اللتين بينتا اتسام الذكور بالعدوان البدنى مقارنة بالإناث. ونتائج دراسة بارلساد ١٩٨٠ ونتائج دراسة إنفانت ١٩٨٤ اللتين أسفرتا عن اتسام الذكور بالعدوان مقارنة بالإناث. ونتائج دراسة سادوفسكى وآخر التي بينت اتسام الذكور بالعدوان مقارنة بالإناث .

أما في العدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية ، فلم تسفر الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين فيهما، مما يعني أن الجنسين متساويان في العدوان اللفظي للغضب والعداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني. ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون الذكور والإناث يوجدون في عمر الشباب، ويعيشون نفس الظروف في الحياة الاجتماعية ونفس الظروف الاقتصادية كذلك، مما يجعلهم يتعرضون لنفس الضغوط ونفس المشكلات، مما من شأنه أن يثير لديهم مشاعر الغضب والعداوة بنفس الدرجة. والعدائية كمكون معرفي للسلوك العدواني، تتشكل من إدراك الشباب من الجنسين لمظاهر الظلم والحرمان وامتهان الذات ، فيتولد لديهم الحقد والكراهية. وقد لتست نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ^(٤) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في العدائية .

الفرضية الثانية : ونصها كما يلي : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) " .

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) . دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في بعد التعاطف لصالح الإناث ، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد للتواصل الاجتماعي لصالح الإناث أيضاً . أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائياً . وتتفق هذه النتيجة بالنسبة للتعاطف مع نتائج دراسات روبرت روزنتال التي بينت بأن النساء يظهرن مشاعر التعاطف أكثر من الرجال ^(٥) . فالمرأة بطبيعتها تتميز مقارنة بالرجل بالحنان والسدف والشفقة على الآخرين . كما تتميز على الذكر بميلها إلى الاتصال الاجتماعي .

الفرضية الثالثة: ونصها كما يلي: "نتوقع أن توجد فروق في أنماط السلوك العدواني بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني".

بالنسبة لعينة الذكور: نلاحظ على النتائج التي جاءت في الجداول أرقام: ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١ أن الفروق في أنماط السلوك العدواني جاءت لصالح المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق في معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

وبالنسبة لعينة الإناث: نلاحظ على النتائج التي جاءت في الجداول أرقام ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦ أن الفروق في أنماط السلوك العدواني جاءت لصالح المنخفضات في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق في معرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي.

تشير هذه النتائج إلى دور الذكاء الوجداني في ظهور السلوك العدواني وفي اختفائه. حيث أن ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض الميل إلى السلوك العدواني. أما انخفاضه فيصاحبه الميل إلى السلوك العدواني، مما يشير بلغة أخرى إلى وجود ارتباط سالب بين المتغيرين. وفي هذا الصدد، يشير دانييل جولمان ١٩٩٥ إلى أن عددا من رجال التربية والتعليم والمتقنين الأمريكيين، يرجعون أسباب بعض الانحرافات مثل الصعوبات الدراسية، وحوادث العنف والجنوح والعدوان، وتعاطي المخدرات، والانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، إلى انخفاض الكفاءة الوجدانية (٧).

وتظهر نتائج هذه الدراسة أهمية ودور ارتفاع الذكاء الوجداني في خفض السلوك العدواني، وخاصة أبعاد إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف،

وكذلك الذكاء الوجداني بصفة عامة. ويشير دلتيل جولمان ١٩٩٥ إلى أن إدارة الانفعالات تعني القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية . ويشير كذلك إلى أن الغضب والعداء والكره من المشاعر والعواطف السلبية التي يرفضها الناس ، لكن للرضى والصدقة والحب مشاعر وعواطف إيجابية يريدونها ، والحياة السوية المتوازنة، تطلب من الناس أن يقبلوا هذه العواطف جميعا، لأن تنوع الخبرات بين الفرح والحزن والبسمة والعبوس تعطي الحياة تجددا وحيوية. إن الذين يديرون انفعالاتهم بكفاءة يتحكمون في السلبية منها بممارسة أنشطة أخرى تبعث فيهم السرور والرضى (١٦) (٢) .

فالذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم وخاصة السلبية منها، ويراقبون مشاعر الآخرين ويتعاطفون معهم، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها وإدارتها بنجاح. ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. كما يشير سالوفي وآخرون ١٩٩٥ إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني، يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (١٤) .

مناقشة عامة :

تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها، في حدود علم الباحث، التي تتناول الفروق في أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني. وبما أن متغير الذكاء الوجداني حديث نسبيا في علم النفس المعاصر، فإن الباحث تعذر عليه العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة، ليعقد مقارنات بين النتائج، حتى يتسنى له إدماج نتائج دراسته في المنظومة العلمية

المتعلقة بعلاقة الذكاء الوجداني بالسلوك العدواني. وعلى هذا الأساس، فإن نتائج هذه الدراسة تعتبر إسهاما جديدا في هذا الموضوع. وبالتالي فإنه انطلاقا من هذه الفكرة فإن نتائج هذه الدراسة تثير تساؤلات حول علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية وتربوية واجتماعية أخرى، يمكن أن تكون موضوعات لدراسات أخرى مثل :

- ١ - للذكاء الوجداني والاضطرابات النفسية.
- ٢ - الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الأسرية.
- ٣ - الذكاء الوجداني والقيادة الإدارية.
- ٤ - الذكاء الوجداني والتعصب.
- ٥ - للذكاء الوجداني والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للمرأة.
- ٦ - الذكاء الوجداني وسمات الشخصية .

المراجع

- ١ - أميرة طه بخش (١٩٩٨) : فاعلية برنامج إرشادى فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال للمتخلفين عقليا للقابلين للتعليم ، العلوم التربوية يصدرها معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ، العدد الحادى عشر .
- ٢ - سام روبنس ، جين سكوت (٢٠٠٠) : الذكاء الوجدانى. ترجمة : صفاء الأسمر وعلاء الدين كفاى ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ٣ - بشير مصرىة ، إبراهيم ماحى (٢٠٠٣) : أبعاد السلوك العدوانى وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعى. أعمال الملتقى الدولى الأول حول " العنف والمجتمع " يومى : ٩ - ١٠ مارس جامعة بكرة ، الجزائر .
- ٤ - ثريا عبد الرؤوف جبريل (١٩٩٤) : العدوان لدى طلبة الجامعة وأثر بعض أساليب العلاج الجشططى فى التخفيف من حدته ، المؤتمر الدولى الأول للإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس ، المجلد الثانى .
- ٥ - حسين على فايد (١٩٩٦) : أبعاد السلوك العدوانى لدى شباب الجامعة "دراسة مقارنة " ، المؤتمر الثالث للإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول .
- ٦ - خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٢) : الذكاء الوجدانى : الأسس النظرية والتطبيقات، توزيع مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى.
- ٧ - دانييل جومنان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفى. ترجمة : إيلى الجبالي ، مراجعة: محمد يونس ، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٦٢ يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أكتوبر .

- ٨ - رشاد علي موسى (د ت) : للفرق بين الجنسين في العدوان ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ٩ - سامي عبد القوي علي (١٩٩٥) : علم النفس الفيزيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط ٣ .
- ١٠ - سعد المغربي (١٩٨٧) : سيكولوجية العدوان والعنف ، علم النفس مجلة للبحوث والدراسات النفسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٤ .
- ١١ - سعيد حسن عبد الله نبيس (١٩٩٧) : أبعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والإقامة ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد السابع ، العدد الثالث .
- ١٢ - عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤) : الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية ، في : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي (للمؤلف) ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ١٣ - عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد ؟ دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، يناير .
- ١٤ - فاروق السيد عثمان (٢٠٠١) : القلق وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .
- ١٥ - فؤاد أبو حطب ، آمال صفاق (١٩٩١) : مناهج البحث والتحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٦ - فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة، للكتاب ، العدد ٥٨ ، يونيو .

١٧ - ك. هول وجارنر (١٩٦٩) : نظريات للشخصية. ترجمة : فرج أحمد فرج
وآخرون ، مراجعة : لويس كامل مليكة ، دار الفكر العربي ،
للقاهرة .

١٨ - كوثر إبراهيم رزق (١٩٩٢) : في ديناميات الاعتداء على المدرسين :
دراسة لكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين في المرحلة
الثانوية ، بحوث للمؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر ، الأنجلو
المصرية .

١٩ - محمد عبد السمیع رزق (٢٠٠٣) : مدى فاعلية برنامج للتطوير
الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية
بالبطائف جامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية
والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني ،
يونيو .

٢٠ - محي الدين أحمد حسين وآخرون (١٩٨٣) : السلوك العدوانى
ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات : دراسة عاملية ، في : بحوث في
السلوك والشخصية ، تحرير : أحمد محمد عبد الخالق ، المجلد
الثالث ، دار المعارف بمصر .

٢١ - معتز سيد عبد الله (١٩٩٨) : علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات
الشخصية ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة
للكتاب ، عدد ٤٧ .

٢٢ - معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباة (١٩٩٥) : أبعاد السلوك العدوانى
"دراسة عاملية مقارنة " ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة
الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، العدد الثالث ، المجلد
الخامس .

الفصل الرابع

تدريب المتأخرين عقلياً على مهارات السلوك الاستقلالي
في مجال العناية بالذات في المنزل وفق فنيات
التعلم بالتقليد والتعلم بالأشراط الإجرائي

- مقدمة .
- أهداف البحث .
- أهمية البحث .
- أولاً : مفهوم التأخر العقلي .
- ثانياً : تعريف التأخر العقلي .
- ثالثاً : تصنيفات المتأخرين عقلياً .
- رابعاً : تدريب المتأخرين عقلياً .
- خامساً : دور الأسرة في تدريب المتأخرين عقلياً .
- سادساً : العوامل المساعدة على نجاح التدريب .
- سابعاً : الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك .
- ثامناً : خطوات إعداد فنيات التدريب على السلوك الاستقلالي في المنزل .
- تاسعاً : إجراءات التدريب .

الفصل الرابع

تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات في المنزل وفق فنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراف الإجرائي

- مقدمة :

يعد التأخر العقلي ظاهرة اجتماعية خطيرة ، تظهر في كل المجتمعات على حد سواء ، وخاصة المجتمعات المتخلفة . حيث تشير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة التأخر العقلي تتراوح بين ١ - ٤ % من أفراد المجتمع ، ويوجد حوالي ٨٠ % من هذه النسبة في المجتمعات النامية (آمال عبد السميع باظة . ٢٠٠١ ، ٦٢) . مما يعد خسارة بشرية باهظة ، وعيًّا ثقيلا على كاهل هذه المجتمعات ، وصدمة لأسرها من الصعب التغلب عليها. ذلك أن الطفل المتأخر عقليا في حاجة إلى رعاية خاصة تفوق طاقة الأسرة . ومن ثم فالأسرة تظل في حيرة من أمرها ، وتتساءل عن كيفية التعامل معه ، وتنمية إمكاناته وتهذيب سلوكه . بل إن الأسرة في قلق مستمر ، وتتساءل عن مستقبله ، وهل سيتقدم سريعا ، ويملك مثل الطفل العادي ، أم أنه سيظل على حاله دون أن يتقدم . خاصة مع قلة الهيئات المتخصصة وضعف الإمكانيات المادية لغالبية الأسر التي يوجد بها أطفال متأخرون عقليا .

ويقترن التأخر العقلي عادة بمرحلة الطفولة، وإن كان يمتد أحيانا إلى أبعد من هذه المرحلة بكثير . ومنع ذلك فإذا كانت اهتماماتنا تنصب على الأداء العقلي والمسؤولية الاجتماعية وارتفاع أساليب التوافق ، فسيظل التأخر العقلي مقترنا بالطفولة وخصائصها . (صفوت فرج ، ١٩٩٢ ، ٤١٧) .

والطفل المتأخر عقليا مشكلة متعددة الأبعاد . فهو لا يستطيع أن يعتمد على نفسه إلى جانب كونه مشكلة أسرية لما يصدر عنه من سلوك سيء التوافق. وتشير الدراسات إلى أن الأطفال المصابين بالتأخر العقلي، تظهر لديهم معظم المشكلات السلوكية للأطفال، وذلك مقارنة بالأطفال الأسوياء، بل ومقارنة بالأطفال المرضى بأمراض أخرى. ويظهرون بشكل أكثر من العاديين بعض المشكلات الاجتماعية، مثل العدوانية واضطراب الانتباه والقلق والشعور بالدونية (عادل كمال خضر، مایسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٢).

وإذا كانت الإصابة بالتأخر العقلي حقيقة واقعة، فإن جهود العلماء في التخصصات البيولوجية والطبية والنفسية، لم تقلح في الحد منها، والأمل القائم هو التقليل من خطورتها. والطريق إلى ذلك هو التدخل من خلال العوامل البيئية لإكساب لطفل المتأخر عقليا المهارات الاجتماعية، وتنمية قدراته وتدريبه على السلوك التوافقي.

لقد كانت نسبة الذكاء تستخدم في الماضي على نطاق واسع لتصنيف الأفراد وفق مستوياتهم العقلية. وقد أفاد ذلك خاصة في تقويم الأداء المدرسي. إلا أن اعتماد نسبة الذكاء وحدها، لا توفر وصفا كاملا للطريقة التي يمارس بها الأفراد استقلاليتهم في الحياة اليومية، أو كيف يتصرفون بطريقة صحيحة في بيئاتهم، وفي الاحتفاظ بذواتهم والاعتناء بها. وهي للمعلومات التي لها أهمية كبيرة لأولئك الذين يعملون على تدريب وتأهيل المتأخرين عقليا، لينتافقوا سلوكيا ويستقلوا بذواتهم في مجال إشباع حاجاتهم.

إن المتأخر عقليا رغم أنه محدود الإمكانيات في التوافق عقليا واجتماعيا، والاستقلال عن الآخرين بالاعتماد على نفسه في تحقيق حاجاته، إلا أن البيئة عن طريق برامج تدريبية يمكن أن تؤدي دورا كبيرا في إكسابه مهارات سلوكية، وتدريبه على الاستقلال والاعتماد على نفسه.

وقد بينت الدراسات المتخصصة أنه يمكن تعديل سلوك الأطفال المتأخرين عقليا بكفاءة. ويعتمد الاتجاه السلوكي في مجال تدريب الأطفال المتأخرين عقليا، على نظريات التعلم التي ترى أنه يمكن للطفل المتأخر عقليا أن يكتسب الاستجابة الملائمة للموقف من خلال مشاهدة أداء نموذج مناسب لخطوة من خطوات المهارة. ويستمر في محاولاته لتقليد النموذج حتى يتقن تلك الخطوة. ثم ينتقل إلى بقية الخطوات حتى يصل إلى مستوى يتقن عنده آخر خطوة في المهارة. (مواهب إبراهيم عياد وآخرون، ١٩٩٥، ١). ويتخلل مراحل تدريبه تقديم تعزيزات مناسبة ضمن جدول مناسب من جداول التعزيز .

وللتدريب بهذه الطريقة يهدف إلى إكساب الطفل المتأخر عقليا سلوكا يجعله مستقلا نسبيا عن الآخرين ، وقللوا على أداء مهارات العناية بالذات. مثل : غسل اللينين ، غسل الوجه ، ارتداء الملابس ، تنشيط الشعر ، استخدام المراحيض ... إلخ .

أهداف البحث :

يسمى هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

- ١ - تقديم تصور لمفهوم التأخر العقلي الذي ينظر إلى أن الطفل المتأخر عقليا ليس عاجزا من الناحية العقلية فقط ولكنه ميء التوافق سلوكيا .
- ٢ - تقديم الأسس النظرية السلوكية التي تقوم عليها أساليب التدريب .
- ٣ - للتوضيح للأباء أنه يمكنهم تدريب أبنائهم المتأخرين عقليا على اكتساب مهارات سلوكية تساعد على الاستقلال نسبيا في مجال العناية بالذات داخل الأسرة .

٤ - تقديم برنامج تدريبي للمتأخرين عقليا على اكتساب مهارات سلوكية تساعد على التوافق والعناية بالذات داخل الأسرة.

أهمية البحث :

تتبع أهمية البحث من المعطيات التالية :

١ - تعد هذه الدراسة ذات أهمية خاصة، وذلك من خلال وضعية الأفراد الذين تهتم بهم وهم فئة المتأخرين عقليا.

٢ - كما تعد هذه الدراسة مهمة لأنها تسعى إلى مساعدة الأسر التي يوجد بين أطفالها متأخرون عقليا، بتقديم طريقة لتدريبهم على القيام بشؤونهم الخاصة بأنفسهم داخل الأسرة.

أولا : مفهوم التأخر العقلي :

نَرَجِّحُ المختصون في التربية الخاصة على استخدام مفهوم الإعاقة للإشارة به إلى الأفراد غير العاديين من الفئات التالية : الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، التأخر الدراسي، صعوبات التعلم، الانحراف السلوكي، العيوب الكلامية، إضافة إلى فئة الموهوبين. (لطفي بركات أحمد، ١٩٨٤، ٩). ولكن هذه للدراسة سوف تهتم فقط بفئة المتأخرين عقليا.

ونحاول مفهوم التأخر العقلي *Mental Retardation* عدد من التخصصات كالطب وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والتعليم. ويركز الطب في تناولها لظاهرة التأخر العقلي على العوامل المسببة له، كالتاريخ الطبي والصحي للأسرة والوراثة، والحالة الصحية والغذائية للأم أثناء فترة الحمل، وظروف الحمل والولادة، وما ترتب عنها من عيوب وتشوهات عضوية وعصبية، وإصابة الطفل بالأمراض أو الحوادث في فترة الطفولة المبكرة

وآثارها على الصحة الجسمية، ومعدلات النمو الجسدي والعصبي والحسي، واضطرابات وظائف الغدد الصماء، والنقص في كفاءة الجهاز العصبي، أو ضمور وتلف في خلايا المخ وأنسجته، وما يترتب عن ذلك من شذوذ واضطراب في الوظائف العضوية والحركية (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٧) (آمال عبد السميع باظة، ٢٠٠١، ٦٦).

أما علم النفس فيهتم بممى لى للذكاء وتحديد كفاءة القدرة العقلية العامة وسمات الشخصية والسلوك التكيفي والاستجابات الوجدانية، وذلك باستخدام مجموعة من الاختبارات العقلية مثل اختبار ستانفورد - بيني واختبار دافيد وكسلر والاستبيانات النفسية لقياس جوانب أخرى من أساليب التوافق النفسي والاجتماعي. أما علم الاجتماع فيركز على التاريخ التطوري للطفل مع أسرته والمحيطين به في المدرسة، ومهاراته الاجتماعية وقدرته على الاستقلال وتحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين (آمال عبد السميع باظة، ٢٠٠١، ٦٧). أما في ميدان التربية والتعليم فيتجه الاهتمام نحو الاستعدادات التحصيلية والقدرة على استيعاب الدروس في المستوى المطلوب وفقا لمستوى الأقران والأهداف التعليمية، وكذلك الصعوبات التعليمية ومدى الحاجة إلى أساليب التربية الخاصة أو التربية للعلاجية والحركية (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٨). وعند التشخيص ينبغي أن تتكامل نتائج هذه التخصصات لتتكم ملحا كاملا ومتشقا لحالة الطفل المتأخر عقليا.

ثانيا : تعريف التأخر العقلي :

لا يمكن فهم ظاهرة ما وتناولها بأسلوب علمي ما لم يتوفر لها التعريف المناسب والإجرائي. وتورد فيما يلي مجموعة من التعريفات التي تم وضعها للتأخر العقلي. ومن بين هذه التعريفات تعريف بنوا Benoit الذي يرى أن

التأخر العقلي عبارة عن ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية في الفرد، أو عوامل خارجية في البيئة ، بحيث تؤدي إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي، ومن ثم إلى نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم ، وبالتالي في التكيف مع البيئة . (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٢).

وقدم إيجار دول E. Doll عام ١٩٤١ تعريفاً للتأخر العقلي ظل شائعاً لفترة طويلة. رأى أنه لكي نعرف شخصاً بأنه متأخر عقلياً، يلزم توفر شروط معينة : (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٣).

١ - أن يكون غير كفء من الناحية الاجتماعية والمهنية ولا يمكنه إدارة شؤونه بنفسه.

٢ - أن يكون مستوى قدرته العقلية أقل من مستوى أقرانه العاديين.

٣ - أن يكون تأخره العقلي قد حدث منذ ولادته أو في سن مبكرة.

٤ - أن يظل متأخراً عقلياً عندما يبلغ سن الرشد.

٥ - أن يرجع تأخره العقلي إلى عوامل تكوينية إما وراثية أو مكتسبة.

٦ - أن يكون تأخره العقلي غير قابل للشفاء.

وبما أن دول Doll استخدم عدم الصلاحية الاجتماعية والمهنية، وتدني مستوى القدرة العقلية العامة كمحكين أساسيين للتعرف على المتأخرين عقلياً، فإنه ربما يقصد فئة المتأخرين عقلياً بدرجة شديدة . ولكن هذين المحكين لا ينطبقان على الفئة العليا أو القابلين للتعلم الذين يتحسنون بفعل التعلم والتدريب .

ويورد مارك ل. باستشوا وآخرون ١٩٩٧ M. L. Bastchw & al تعريفًا للمتأخر عقليا بأنه : الشخص الذي يعاني من نقص أو تأخر أو بطء في نموه العقلي، الأمر الذي يؤدي إلى تدن في مستوى نكائه وتكيفه الاجتماعي والمعيشي، بحيث لا تتناسب قدراته العقلية مع عمره الزمني. (وحيد مصطفى كامل ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٦).

وفي دليلها التشخيصي الرابع للأمراض العقلية Diagnostic Statistical Manual 4 Of Mental Disorders الصادر أولآخر عام ١٩٩٤، أوردت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association التأخر العقلي ضمن المحور الثاني تحت عنوان : اضطرابات الشخصية والتأخر العقلي Personality Disorders & Mental Retardation (عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم ، ١٩٩٩ ، ٥٩) . وتعرفه بأنه : مصطلح عام يغطي مدى واسعا من درجات التأخر العقلي، يتراوح بين تأخر عقلي تام يعوق عملية الكلام والحركة ، ومعدل ذكاء أفراده يتراوح بين ٢٥ - ٥٠. وتأخر عقلي بسيط لا يعوق الكلام والحركة ، ومعدل ذكاء أفراده يتراوح بين ٥٥ - ٧٠ على أحد اختبارات الذكاء الفردية ، ولكنهم يحتاجون إلى المساعدة والتوجيه عندما يتعرضون لصعوبات تواجههم في حياتهم، ووجود قصور في الأداء التكيفي. (أميرة طه بخش، ٢٠٠١ ، ٢٢١) (وحيد مصطفى كامل، ٢٠٠٥ ، ٢٣٦) (محمد إبراهيم عبد الحميد، ٢٠٠٣ ، ٥٦).

وفي عام ١٩٣٦ قنمت منظمة الصحة العالمية W. H. O. تعريفاً للتأخر العقلي ضمن دليل التصنيف الدولي للأمراض International Classification Diseases بأنه : حالة من توقف النمو العقلي بصاحبه

قصور في المهارات والقدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية، وأيضا قصور في السلوك التكيفي. (محمد إبراهيم عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٥٥).

وهناك تعريف طوره هـ. ج. جروسمان H. J. Grossman 1983 وتأخذ به الرابطة الأمريكية للطب النفسي. ومنطوقه يقول : الشخص المتأخر عقليا يكون أدائه العقلي العام أقل من المتوسط بفارق دال، مع وجود سوء توافق شخصي واجتماعي، يظهر خلال الفترة النمائية من حياته. (محمد إبراهيم عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٥٥).

وفي عام ١٩٩٠ طورت الجمعية الأمريكية للضعف العقلي American Association of Mental Deficiency (AAMD) تعريفا آخر يتضمن عناصر إيجابية نتجت عن الكم الضخم من البحوث الأكاديمية والتطبيقية. يقول التعريف : يشير التأخر العقلي إلى عجز أساسي في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية، تظهر خلال أداء يكون دون المتوسط للقدرات العقلية، مصحوبا بعجز في المهارات التوافقية في اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل، الفعالية في المنزل، العناية بالذات، المهارات الاجتماعية، التوجه الذاتي، الأداء الأكاديمي، المهارات العملية، الفراغ، الصحة، الأمان، الاستفادة من موارد المجتمع، الاستقلال في المعيشة.

ويتعين أن تكون معايير العجز في المهارات التكيفية محددة في سياق بيئة اجتماعية، كذلك التي يعيش فيها أقران الفرد ممن هم في مثل عمره الزمني. ويبدأ قبل سن الثامنة عشرة من العمر، غير أنه قد لا يستمر على امتداد الحياة، لأنه عند توافر خدمات تعليمية وتدريبية على مدى زمن كاف، يتحسن الأداء عند المتأخر عقليا بشكل عام . (صفوت فرج، ١٩٩٢، ٤٢٠ - ٤٢١) .

يشير التعريفان السابقان للرابطة الأمريكية للضعف العقلي، صاحبة السلطة العلمية في هذا المجال، إلى أنه ينبغي توافر ثلاثة شروط ليكون الفرد متأخرا عقليا، وهي :

١ - الأداء العقلي العام أقل من المتوسط بفرق دال : ويتحدد الأداء العقلي هذا بالنتائج المتحصل عليها بتطبيق واحد أو أكثر من اختبارات الذكاء ، مثل اختبار ستانفورد - بيني أو اختبار وكسلر - بلفيو . وتقل درجة التأخر عقليا بانحرافين معياريين سالبين عن المتوسط الحسابي لمجموعة أقران من نفس سنه . إن متوسط الذكاء على اختبار ستانفورد - بيني هو ١٠٠ والانحراف المعياري هو ١٦، لذلك فإن انحرافين معياريين، أي ٣٢ دون المتوسط، تجعل أعلى درجة للتأخر العقلي هي ٦٨ درجة . والحد الأدنى هو ٥٢ درجة .

٢ - تلازم انخفاض الأداء الوظيفي العقلي مع القصور في الأداء السلوكي التكيفي Adaptive Behavior : أي وجود نقص واضح لدى المتأخر عقليا في الكفاءة الاجتماعية ومهارات النمو والاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية، وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والتكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية كما تقاس باختبارات السلوك التكيفي.

٣ - يظهر خلال الفترة النمائية من حياة الفرد : أي أن الانخفاض في الأداء الوظيفي العقلي، والقصور في أشكال السلوك التكيفي، وهما المحكان الأساسيان لتحديد التأخر العقلي، يجب أن يظهر أثناء الفترة النمائية للفرد والتي تمتد من فترة الحمل إلى سن الثامنة عشر. (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٣٤ - ٣٥) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨١ - ٨٢) .

هناك تصنيفات طبية وبيكولوجية وتربوية واجتماعية للمتأخرين عقليا. وسأتناول التصنيفات الثلاثة الأخيرة لأنها تتفق مع أهداف البحث الحالي.

١ - التصنيف البيكولوجي : يعتمد هذا التصنيف على القياس النفسي وخاصة على نتائج اختبارات ستانفورد - بيني واختبارات وكسلر - بلفيو، التي تعد من أشهر الاختبارات لقياس الذكاء. وباستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري يتم تصنيف الأفراد المتأخرين عقليا.

ويصنف علماء النفس فئات التأخر العقلي وفقا لنسب الذكاء على أساس أنها معيار مستوى الأداء الوظيفي للقدرة العقلية . ويتم ذلك بمقارنة أداء الفرد على اختبار ذكاء معلن بمتوسط أداء أقرانه ممن هم في مثل سنه وثقافته .

ومن التصنيفات البيكولوجية المقبولة حاليا ما قدمه جروسمان عام ١٩٧٧ وفقا لتعريفه للتأخر العقلي. ويتضمن التصنيف للفئات الأربعة المبينة في الجدول رقم (١) . (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٤١) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ١٠٢) .

نسب الذكاء		فئات التأخر العقلي
اختبار ستانفورد، بيني.	اختبار وكسلر - بلفيو	
م = ١٠٠، ع = ١٦	م = ١٠٠، ع = ١٥	
٦٨ - ٥٢	٦٩ - ٥٥	١. تأخر عقلي بسيط
٥١ - ٣٦	٥٤ - ٤٠	٢. تأخر عقلي متوسط
٣٥ - ٢٠	٣٩ - ٢٥	٣. تأخر عقلي شديد
أقل من ٢٠	أقل من ٢٥	٤. تأخر عقلي حاد

٢ - **التصنيف الثريوي** : يقوم على نسب الذكاء لتصنيف كل فئة متأخرة عقليا وفق استعدادات أفرادها وقابلياتهم للتعلم كمحك أساسي. ويتم التركيز في هذا التصنيف على الاحتياجات التعليمية والمناهج الملائمة لكل فئة أكثر من نسب الذكاء في حد ذاتها. ويتضمن ثلاث فئات كما يلي :

١ - **القابلون للتعليم Educables** : وهم فئة التأخر العقلي البسيط. وتتراوح نسب ذكائهم بين ٧٠ - ٥٠ درجة، وهؤلاء بطيئو التعلم، لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقا للمناهج العادية. إلا أنهم يملكون القدرة على التعلم إذا توفرت لهم خدمات تعليمية خاصة، تتفق وقدراتهم واستعداداتهم، وداخل بيئة تعليمية ملائمة كالمدارس والأقسام الخاصة. وغالبا لا يستطيعون البدء في اكتساب مهارة القراءة والكتابة والهجاء والحساب قبل سن الثامنة أو الحادية عشرة.

٢ - **القابلون للتدريب Trainables** : وهم فئة التأخر العقلي المتوسط. وتتراوح نسب ذكائهم بين ٢٥ - ٥٠ درجة. ويعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعلم، إلا قترا بسيطا جدا من مهارات القراءة والكتابة والحساب. إلا أنهم قابلون للتدريب وفق برامج خاصة على مهارات العناية بالذات والوظائف الاستقلالية والمهارات الاجتماعية والأعمال اليدوية الخفيفة والرتيبة التي لا تحتاج إلى مهارات فنية عالية. ويمكنهم الاستقلال جزئيا عن الكبار في تحملهم لتبعات الحياة اليومية، أو ممارسة بعض الأعمال والحرف البسيطة التي قد تغنيهم عن أن يكونوا عالة على الآخرين.

٣ - **المعتمنون Custodials** : وهم فئة التأخر العقلي الجسيم أو المطبق، وأكثر مستوياته تنكسيا وتدهورا. ونقل نسب ذكائهم عن ٢٥ درجة.

ويكونون عاجزين كلياً حتى عن العناية بأنفسهم وحمايتهم من الأخطار. لذا يعتمدون كلياً على غيرهم طول حياتهم. ويحتاجون إلى رعاية إيوائية متخصصة ومستمرة من النواحي الطبية والنفسية والاجتماعية، إما داخل مؤسسات خاصة أو مراكز علاجية أو في محيط أسرهم الطبيعية.

٣ - **التصنيف الاجتماعي** : يعتمد هذا التصنيف على محك التكيف الاجتماعي للفرد، ومدى اعتماده على نفسه ووفائه بالواجبات للذاتية والمطالب الاجتماعية. ويستخدم الأخصائيون في تحديد هذه الجوانب اختبارات للنضج الاجتماعي والسلوك التكيفي.

ومن بين الاختبارات التي استخدمت لفترة طويلة في تحديد مظاهر السلوك التكيفي، مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social Maturity Scale لإدجار دول. ويتناول السلوك الاجتماعي للفرد من الميلاد إلى ٢٥ سنة. ويتألف من ١١٧ سؤالاً موزعة على المجالات التالية : العناية بالنفس، توجيه الذات، المهنة، الحركة والتنقل، التفاهم والاتصال، العلاقات الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي.

إلا أن الانتقادات التي وجهت له جعلت الرابطة الأمريكية للتأخر العقلي تكلف هنري ليلاند وآخرين عام ١٩٦٦ بإعداد اختبار جديد للسلوك التكيفي (Adaptive Behavior Scale (ABS. وصدر في شكله النهائي عام ١٩٧٤ (ترجم إلى العربية عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٠). ويطبق من سن الثالثة إلى الشيخوخة. ويتكون من ١١٠ سؤالاً موزعين على قسمين : القسم الأول خاص بالمظاهر النمائية، والقسم الثاني خاص باضطرابات الشخصية والسلوك. وأشار إلى عناصر للقسم الأول فقط لأنه يتضمن السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات، الذي تهتم به هذه الدراسة. ويشمل عشر مجالات وهي :

١ - السلوك الاستقلالي، مثل : تناول الطعام، استخدام المراحيض، النظافة، العناية بالملابس.

٢ - النمو الجسمي، مثل : النمو الحسي، النمو الحركي.

٣ - النشاط الاقتصادي، مثل : التعامل بالنقود وتخطيط الميزانية، مهارات الشراء.

٤ - ارتفاع اللغة، مثل : التعبير، الفهم، ارتفاع اللغة الاجتماعية.

٥ - الأعداد والوقت، مثل : عمليتا الجمع والطرح، العد ثنائيا حتى عشرة، ذكر الوقت.

٦ - الأنشطة المنزلية، مثل : التنظيف، أعمال المطبخ.

٧ - النشاط المهني، مثل : استخدام أداة عمل، العمل في حديقة.

٨ - التوجه الذاتي، مثل : المبادرة، شغل وقت الفراغ.

٩ - تحمل المسؤولية، مثل : الاعتماد على النفس، شدة الالتزام.

١٠ - التشبث الاجتماعية، مثل : التعاون، اعتبار الآخرين، التفاعل مع الآخرين. (هنري ليلاند وآخرون، ١٩٧٥، ٩) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ١٠٣) (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٤١).

٤ - تصنيف المتأخرين عقليا في السلوك التكيفي :

يصنف المتأخرون عقليا وفق درجات القصور في السلوك التكيفي إلى الفئات التالية :

١ - للقصور البسيط أو الخفيف *Mild* : يشار إلى أفراد هذه الفئة على أنهم قابلون للتعليم، نظرا لقدراتهم على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية.

على الرغم من أنهم يحققون التقدم بمعدل بطيء. وعندما يكبرون يمكن أن يحققوا استقلالا اجتماعيا واقتصاديا إلى حد كبير. كما بإمكانهم أن يحققوا تكيفا في المهن التي تتلاءم مع استعداداتهم. وفي الوقت نفسه يحتاجون إلى برامج توجيهية وإرشادية لتحديد أهداف مهنية واقعية لحياتهم واختيار وظائف مناسبة، ولمواجهة ما قد يصدر منهم من انحرافات سلوكية كالعنف والعنوان والجروح.

٢ - **القصور المتوسط أو المعتدل Moderate** : يعاني أفراد هذه الفئة من القصور في المظاهر النمائية. ومع ذلك يمكن تدريبهم على اكتساب مهارات المساعدة الذاتية والعناية بالنفس، كارتداء الملابس وخلعها، وعادات النظافة والإخراج، وتناول الطعام. كما يمكن تدريبهم على القيام ببعض الأعمال المنزلية وممارسة مهن يدوية خفيفة. ويمكن لهم اكتساب المهارات والعادات السلوكية التي تسهم في تحسين تكيفهم الشخصي والاجتماعي في المنزل ومع جماعة الأقران وفي المجتمع عامة.

٣ - **القصور الشديد Severe** : بالإضافة إلى القصور في المظاهر للنمائية، فإن التأخر العقلي لدى هذه الفئة تصاحبه إعاقات جسمية، وتأخر في النمو اللغوي والمهارات الحركية، وعيوباً في النطق والكلام. كما يتصفون بالقصور الشديد في الاستقلال الذاتي، والعجز عن إصدار أحكام صحيحة، أو اتخاذ قرارات بأنفسهم. ويحتاجون إلى رعاية شبه كاملة.

٤ - **القصور الحاد أو الجسيم Profound** : يكاد يكون للتأخر العقلي في هذه الفئة مطبقاً. ويصاحبه تدهور في الحالة الصحية والتأخر الحركي والنمو الحسي الحركي، وقصور شديد في الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام والتواصل، ونقص واضح في الكفاءة الشخصية والاجتماعية.

ويكون هؤلاء في حاجة إلى الاعتماد على الآخرين كلياً طوال حياتهم. (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ١٠٦) (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٤٩).

وابعا: تدريب المتأخرين عقليا :

تبيين من تعريفات التأخر العقلي لدى الرابطة الأمريكية للطب النفسي والرابطة الأمريكية للتأخر العقلي، أن جوانب القصور لدى المتأخرين عقليا يتضمن الجوانب الاستقلالية في مجال العناية بالذات، مما يتطلب تدريبهم على هذه الجوانب لإكسابهم مهارات ضرورية للاستقلال والعناية بالذات.

تعريف للتدريب : نعرّف للتدريب في هذه الدراسة على أنه : تدريب المتأخرين عقليا وفق مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراف الإجرائي على اكتساب مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات داخل الأسرة، مثل : غسل اليدين، ارتداء الحذاء، استخدام أداة لتقليم الأظافر، استخدام المراحيض... وغيرها.

وينبغي أن نذكر هنا ملاحظتين هما : الأولى، أن تدريب المتأخرين عقليا يتم عادة وفق برامج تدريبية تعليمية خاصة في مؤسسات تربوية خاصة، وتحت إشراف أشخاص متخصصين. ولكن هذه الدراسة تتناول تدريب المتأخرين عقليا داخل أسرهم من قبل أمهاتهم خاصة أو من يقمن مقامهن. الثانية، إن تدريب المتأخرين عقليا يتم على مهارات مختلفة، منها ما يتعلق بتعلم القراءة والكتابة، ومنها ما يتعلق بتعلم حرفة أو مهنة أو غيرها. ولكن هذه الدراسة تتجه إلى تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات داخل الأسرة .

خامسا : دور الأسرة في تدريب المتأخرين عقليا :

عندما يولد للوالدين طفل عادي فإنه يكون محل سرورهما وبهجتهما، ويقومان برعايته بصورة عادية، ويراقبان نموه بكل لهفة حتى يصير راشدا يعتمد كلياً على نفسه. أما إذا ولد لهما طفل معوق عقليا، فإنهما يصابان بصدمة شديدة، وينشغلان به انشغالا كله ألم وحسرة، متسائلين كيف يكون مصيره، ومن يقوم برعايته إذا بقي هكذا معوقا عاجزا، يعذبهما القلق والاضطراب والارتباك. وتتفاوت درجات هذه المشاعر بتفاوت توافق شخصياتهما وخبرائتهما واتجاهاتهما نحو الحياة، ومعلوماتهما عن التأخر العقلي.

ومن أكثر المعلومات الخاطئة شيوعا عن التأخر العقلي، أن الطفل المتأخر عقليا غير قابل للتعليم وغير صالح للتدريب. وهذه المعلومات عندما يعتقدها الآباء، تجعلهم يكونون اتجاهات سلبية إزاء التأخر العقلي. فيبقون عاجزين عن عمل أي شيء مفيد لأطفالهم. كتدريبهم على بعض المهارات التي يمكن أن تفيدهم في الاعتماد ولو نسبيا على أنفسهم، مما يخفف من معاناتهم. في الوقت الذي تشير المعلومات المستمدة من نتائج الدراسات المتخصصة، أن السلوك البشري قابل للتغير في أي عمر وتحت أي ظروف. وتشير نتائج البحوث التي أجريت في مجال تدريب المتأخرين عقليا وتعليمهم، أن لديهم قابلية للتعلم والتدريب، ويكتسبون مهارات سلوكية، سواء في مجال الاعتناء بأنفسهم أو في مجال اكتساب حرفة أو مهنة. وأن البيئة لها تأثير كبير عليهم، ويمكن تنمية بعض قدراتهم واستعداداتهم، وتعليمهم بعض المهارات وفق إمكانيات كل واحد منهم.

وتعتبر الأسرة أول بيئة تربوية يتواجد فيها الطفل، ويتفاعل معها بعد ولادته. ولذا فإن تأثيرها فيه أسبق من تأثير غيرها من المؤسسات الاجتماعية والتربوية الأخرى كالمدرسة، وأكثر عمقا وحيوية ودواما.

وتؤدي الأسرة دورا هاما في تقدير الطفل المتأخر عقليا لذاته وتنمية قدراته. فالطفل المتأخر عقليا يمر في أسرته بخبرات تعدد للاستجابة بطريقة إيجابية. ويستطور إلى الأحسن كلما تلقى عناية وتقديرا من والديه. فقد بينت الدراسة التي قام بها ج. ر. مرسر J. R. Mercer أن رعاية الأم لطفلها المتأخر عقليا ، واستمرار استثارته، يجعل هذا الطفل يقترب إلى حد معقول من الطفل العادي.

وتؤدي الأسرة دورها في تدريب المتأخرين عقليا من عدة نواحي :

الأولى : تقديم معلومات عن السلوك التوافقي : إن الآباء هم أولى الناس الذين يقدمون المعلومات اللازمة لأهل الاختصاص حول المشكلات اللاتوافقية التي يتسم بها سلوك أبنائهم، ويكشفون لهم عن جوانب العجز والقصور. وهذا ليس في بداية العملية العلاجية والتربوية فقط بل طول فترة هاتين العمليتين. فيتبادلون المعلومات والاستشارات باستمرار، حتى يصل التدريب أو العلاج إلى هدفه.

الثانية : المشاركة في عملية التدريب : بينت الدراسات في مجال تدريب المتأخرين عقليا، أن مشاركة الآباء وخاصة الأم في برامج تدريب الأطفال المتأخرين عقليا في المراكز الخاصة ضروري للغاية. وهناك عدة فوائد من هذه المشاركة منها : تكوين اتجاهات إيجابية لديهم إزاء التأخر العقلي . توفير شروط نفسية لإقبال المتأخرين عقليا على تنفيذ تعليمات التدريب، لأن وجود الأم مع طفلها المتأخر عقليا ، يوفر له الشعور بالأمن النفسي والتشجيع على القيام بالسلوك المطلوب. تمكين الآباء من مواصلة تدريب أبنائهم وتأهيلهم على المهارات المعنية بعد عودتهم ، حيث يحتاج الأطفال المتأخرون عقليا إلى عناية مستمرة ومساعدة دائمة، أو يستقلون في تدريب أبنائهم في الأسرة .

وهناك دراسات متخصصة بينت نتائجها أهمية دور الآباء في تدريب الأطفال المتأخرين عقليا.

بينت دراسة ب. منتر P. Mittler 1981 أن تدريب الأطفال المتأخرين عقليا على اكتساب مهارات في السلوك الاجتماعي، أدى إلى تحسنهم في هذه المهارات عندما تغيرت مشاعر واتجاهات الوالدين نحوهم.

ورساسة أ. أرمفيلد A. Armfield 1977 على ثلاث مجموعات من الأطفال المتأخرين عقليا من فئة التأخر العقلي المتوسط في السنوات الأولى من أعمارهم. ضمت المجموعة الأولى أطفالا مودعين في مؤسسة. والمجموعة الثانية ضمت أطفالا يعيشون مع أسرهم التي تقدم لهم المساعدة والإرشاد والمتابعة. والمجموعة الثالثة ضمت أطفالا يعيشون مع أسرهم دون تقديم أية مساعدة لهم. أظهرت النتائج أن أطفال المجموعة الثانية كانوا أحسن في مستواهم العقلي وسلوكهم للتواقي والاندفاعي، يليهم أطفال المجموعة الثالثة. وكانت أسوأ النتائج لدى الأطفال للمودعين في مؤسسة.

وكذلك دراسة ب. م. كارنس، ل. س. ريتشارد B. M. Karnes & L. Richard على ٣٧ طفلا متأخرا عقليا تقل أعمارهم عن عامين. قُتِم لعينة منهم تدريب ومتابعة مرتين في الأسبوع، وأعطيت لأمهاتهم تعليمات كتابية لمواصلة التدريب في المنزل. في حين تركت بقية العينة دون تقديم أية معلومات للأُم. فأظهرت النتائج أن العينة التي نالت رعاية مبكرة مع إرشاد الأم وتوجيهها، كانت أقدر من العينة التي لم تتل أية مساعدة من الأم في معظم مجالات السلوك. (مواهب إبراهيم عياد وآخرون، ١٩٩٥، ٤٠ - ٤٢) (جمال مختار حضرة، ١٩٩٣، ٣٧٤) (عادل كمال خضر، مایسة لنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٣).

الثالثة : القيام بالتدريب داخل المنزل : رأينا في الفقرة السابقة أن إشراك الآباء بالحضور في عملية تدريب المتأخرين عقليا، يمكنهم من مواصلة تدريب أبنائهم وتأهيلهم بمنازلهم على المهارات المختلفة بعد عودتهم من المؤسسات الخاصة. حيث يحتاج الأطفال المتأخرون عقليا إلى عناية مستمرة ومساعدة دائمة. ويمكن لهم أن يستقلوا عن الأخصائيين في الإعاقة العقلية ويدربون أبنائهم بأنفسهم في المنزل، وهذا هو هدف هذه الدراسة. وفي هذا المجال، يرى كثير من المرشدين النفسيين السلوكيين، أنه يمكن تدريب الأفراد غير المهنيين وغير الممارسين في مجال الإرشاد النفسي، مثل الآباء والمعلمين على فنيات التعديل السلوكي بطريقة مكثفة، مما يمكنهم من مساعدة أطفالهم المتأخرين عقليا على تعديل سلوكهم. لأن هذه الفنيات تعتمد في جوهرها على أساليب التعلم المستمر (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٥١). فالآباء وخاصة الأم، يتولجدون باستمرار مع الطفل المتأخر عقليا، وبحكم علاقاتهم الحميمة مع الطفل، فإنه من السهل أن يطبع تعليماتهم ويستجيب لما يطلبون منه أن يقوم به.

سادسا : العوامل المساعدة على نجاح التدريب :

(أ) العوامل الأسرية والبيئية :

١ - **تكوين اتجاهات أسرية إيجابية نحو التأخر العقلي :** الاتجاه هو استجابة القبول أو الرفض إزاء شخص أو موضوع. فالآباء الذين يكونون اتجاهات إيجابية نحو أبنائهم المتأخرين عقليا، متقبلين لهم، ومقبلين عليهم بصدر رحب وتعاطف في جو ملؤه النقاء والمحبة والرعاية. فإن هذا من شأنه أن يساهم في تنمية شعور المتأخر عقليا بتقديره لذاته، ورضاه

عن نفسه. ويجعل كذلك أفراد الأسرة الآخرين يكوّنون نفس الاتجاه الإيجابي نحو الطفل المتأخر عقليا. (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٣٣).
فيندمج معهم ويحاول تقليدهم في الإتيان بالسلوك السوي، مما يعد عاملا منجعا على نجاح التدريب.

٢ - **الاستقرار الأسري** : الاستقرار الأسري ضروري لنجاح تدريب المتأخرين عقليا. لأن الأسرة المستقرة والمنسجمة بإمكانها تقبل طفلها المتأخر عقليا والرضا به والإقبال على العناية به وتدريبه.

٣ - **التدريب المبكر** : من المعروف كقاعدة عامة، أنه كلما كان التدريب مبكرا كانت نتائجه أفضل. وقد وجد أن التدريب المبكر على مهارات سلوكية معينة، يساعد كثيرا الأطفال ذوي التأخر العقلي البسيط على الالتحاق بمدارس التعليم العادي. (مواهب إبراهيم عياد وآخرون، ١٩٩٥، ٤٣).

٤ - **إشراك الأطفال العاديين في التدريب** : يستحسن أن يتم تدريب الطفل المتأخر عقليا بمعية أطفال عاديين. فقد تبين من دراسة ج. م. بلاكبورن J. M. Blackbourn أن الأطفال المتأخرين عقليا للقابليين للتعليم الذين تفاعلوا مع أطفال آخرين عاديين قبل دخول المدرسة، كان مفهومهم عن ذواتهم إيجابيا عند التحاقهم بالسنة الأولى. (عادل كمال خضر، مابسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٣). فالأطفال المتأخرون عقليا يحتاجون إلى نموذج ومثل من أقرانهم ليقتنوا به ويتعلموا منه. هذا إلى جانب أن عزل الأطفال المتأخرين عقليا مع بعضهم، يدعم السلوك اللاتوافقي من خلال محاكاة بعضهم البعض.

٥ - **استمرار الاتصال بالأخصائي في التدريب** : إن الآباء مهما حاولوا أن يتعلموا أساليب تدريب أبنائهم على اكتساب مهارات سلوكية مطلوبة

للعناية بالذات، فإنهم يبقون في حاجة دائمة إلى الاستشارة والتعلم. ولذا ينبغي عليهم الاتصال دوريا بالأخصائيين المهنيين المؤهلين، للاستشارة وتبادل المعلومات وتلقي الإرشادات في فنيات التدريب.

(ب) العوامل المتعلقة بالطفل المتأخر عقليا :

لكي يأتي التدريب بشماره المرجوة، ينبغي أن يسبقه تشخيص سليم وشامل، بتقييم دقيق للقدرات الفعلية والإمكانات النمائية في تحقيق التوافق، وجوانب النمو العضوي الأخرى. لأن هذا التشخيص سوف يساهم بشكل فعال في التنبؤ بنجاح البرنامج التدريبي. ويتضمن التشخيص ما يلي :

١ - قياس القدرات العقلية للتعرف على المستوى العقلي للطفل المتأخر عقليا للتعامل معه وفق مستوى قدراته.

٢ - قياس جوانب السلوك التكيفي المراد تدريب الطفل المتأخر عقليا عليها.

٣ - فحص تاريخ الطفل المتأخر عقليا من حيث النمو العصبي والحسي والحركي والتاريخ المرضي.

سابعاً : الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك :

هناك عدد من النظريات النفسية السلوكية والمعرفية التي يمكن أن نستمد منها أساليب تدريبية وإرشادية للأطفال المتأخرين عقليا، وقد اخترت منها نظريتين هما : التعلم بالتقليد والتعلم بالإثراء الإجرائي. نظرا لما أشارت إليه الدراسات أن استخدام مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد مع الأشخاص المضطربين، وخاصة حالات الخوف من الحيوانات الأليفة والمياه والأماكن المرتفعة والعدوانيين، كان فعالا في التقليل من شدة هذه الاضطرابات بسرعة فائقة عن طريق تقليد قدوة (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٥١). أما بالنسبة للتعلم

بالإشراف الإجرائي، فقد وُجد أن تدريب المتأخرين عقليا بالتعزيز الإيجابي وفق الاتجاه السلوكي، يعمل على تعديل سلوكهم اللاتوافقي. (عادل كمال خضر، مایسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٣).

وفيما يلي تناول للنظريتين في مجال تعديل السلوك.

(أ) تعديل السلوك بالتقليد والقوة :

يرى السيكلوجي الأمريكي ألبرت باندورا A. Bandura أن قدرا كبيرا من السلوك يتم اكتسابه عن طريق مشاهدة شخص ما يمارس سلوكا، فيثاب عليه أو يعاقب. وقد أجرى باندورا وزملاؤه العديد من البحوث لاختبار ما تذهب إليه النظرية، والتعرف على المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم وتعديل السلوك ببنية التقليد. ومن بينها التجارب على الأطفال للتأكد من مدى نقلهم للكبار على اعتبار أنهم يمثلون قدوة لهم. فالأفراد بصفة عامة يميلون إلى تقليد سلوك الآخرين إذا كان مرغوبا لديهم. أو كان الشخص المقلد محبوبا لديهم، أو ينال إعجابهم. (كورنيليوس ج. هولاند وآخر، ١٩٨٦، ١٧١).

تجارب في اكتساب السلوك بالتقليد والقوة : تم السماح لعدد من الأطفال بملاحظة مجموعة من الاستجابات غير العادية قام بها شخص راشد على اعتبار أنه يمثل قدوة لهم. وبعد فترة وجدوا الأطفال يقلدون سلوك هذا الشخص الراشد عندما وُضعوا في نفس المكان وفي نفس الظروف.

وفي تجربة أخرى مشابهة، ترك باندورا وزملاؤه مجموعة من الأطفال يلاحظون سلوكا عدوانيا لفظيا وبدنيا من شخص راشد نحو دمية صغيرة. وتركوا مجموعة أخرى من الأطفال يلاحظون سلوكا هادئا متزنا من شخص راشد نحو دمية صغيرة أخرى في مكان آخر. وعندما تركوا أطفال المجموعة

الأولى في نفس المكان، وتحت نفس الظروف مع الدمية الأولى، وجدهم يسلكون نفس السلوك العدواني ضدها. بينما لما تركوا أطفال المجموعة الثانية في المكان الآخر مع الدمية الأخرى، وجدهم أكثر هدوءا واتزاناً في معاملة الدمية. (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٨٢).

وهناك عوامل تؤثر في التعلم بالتقليد والقوة، وهي ما يلي :

١ - خصائص القوة : أن يتوفر على خصائص تقال قبول وإعجاب المتعلم ويؤثر بها عليه كالمسن والجنس والمكانة الاجتماعية مثل والوالدين والمعلمين . وأن يشاهد المتعلم القوة وهو يقوم بسلوك معين في الطبيعة أو في فيلم .

٢ - نوع السلوك المقتدى : السلوك الجزئي والبسيط يسهل تقليده .

٣ - النتائج المترتبة على السلوك القوية : هل تم تعزيز القوة أم عقابه، أم تجاهله. والسلوك الذي يعزز ويثاب هو الذي يقاد .

٤ - التعليمات المقدمة للمتعم قبل أن يشاهد القوة : كأن تكون التعليمات واضحة ومشجعة ومثيرة لدافعية المتعلم ، أو أن تكون خلاف ذلك .

(ب) تعديل السلوك بالإشراف الإجرائي :

يعتقد السيكولوجي الأمريكي بورهوس ف. سكينر B. F. Skinner أن تعلم السلوك يتأثر بالبيئة ويتشكل عن طريق الإجراء والتعزيز .

أما البيئة فهي المجال الإنساني والفيزيقي الذي يتواجد فيه الكائن الحي ويصدر فيه السلوك.

أما الإجراء فهو حدوث السلوك في بيئة معينة، مثل : الابتسام، الأكل، الغناء، ارتداء الملابس، إجابة عن سؤال... إلخ.

وأما التعزيز فهو أي شيء يحدث أثناء صدور السلوك أو بعده، فيجعل السلوك يميل إلى الاستمرار في مواقف مشابهة لتلك التي صدر فيها للمرة الأولى

تجربة في تشكيل السلوك بالإشراف الإجرائي : في تجربته على حمامة. أنجز سكينر قصفا للطيور، وألصق في أعلى أحد جدرانه من الداخل قرصين أحدهما لونه أخضر والآخر لونه أحمر. ووضع على نفس الجدار وأسفل القرصين درجا تتلقى فيه الحمامة حبات القمح (تعزيز). أدخل حمامة جائعة إلى القفص. وكان هدفه أن يعلمها للتمييز بين القرصين ونقر القرص ذي اللون الأحمر، وإهمال القرص ذي اللون الأخضر. وبعد دخولها إلى القفص، تركها تتجول وتتصرف بحرية وتصدر استجابات تلقائية، مثل : الالتفات، المشي، السنفرة، الرفرفة وغيرها. وبما أن سكينر كان قد حدد هدفه منذ البداية، فقد كان يعزز للحمامة على الاستجابات التي تؤدي إلى الهدف فقط، ويهمل الاستجابات الأخرى. ونتيجة لذلك أخذت استجابات الحمامة التلقائية تتأثر تدريجيا بالتعزيز. أي أن الاستجابات التي يعقبها الحصول على حبات القمح (تعزيز)، تميل إلى التثبيت. أما الاستجابات التي لا يعقبها الحصول على حبات القمح، تحذف. وهكذا تقدمت الحمامة، وفق سرعتها الخاصة شيئا فشيئا حتى تعلمت الاستجابة الكاملة التي كانت محددة في الهدف المسجل في برنامج التجربة.

مبادئ وفنيات التعلم الإجرائي في تعديل السلوك :

نستنتج من التجربة السابقة مبادئ وفنيات تعديل السلوك بالإشراف الإجرائي للتدريب :

- ١ - تحديد الهدف من التدريب مبقا.
- ٢ - التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة، أي الإجرائي .

- ٣ - تجزئة السلوك المراد تعلمه إلى استجابات صغيرة .
 - ٤ - التدريب على اكتساب الاستجابات الصغيرة التي تؤدي إلى تعلم السلوك النهائي المطلوب .
 - ٥ - تعزيز الاستجابات المطلوبة وإهمال الاستجابات غير المطلوبة .
 - ٦ - تشكيل السلوك يتم تدريجيا وفق تجزئته إلى استجابات صغيرة .
 - ٧ - تعديل السلوك هو عملية ضبط السلوك الإجرائي عن طريق عواقبه (ثواب أو عقاب) .
 - ٨ - للتعزيز هو العامل الحاسم في تعديل السلوك وتحقيق التعلم.
- نلخص المبادئ والتقنيات السابقة ضمن المفاهيم الأساسية الثلاثة التالية التي يتضمنها التعلم بالإشراف الإجرائي فيما يلي : (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ١١٩) (أ. تشارلز كاتانيا، ١٩٨٣، ١٧٩ - ١٨٠) .
- ١ - التشكيل **Shaping** : هو أسلوب لتدريب الكائن الحي على اكتساب مهارة سلوكية معينة. يتم في البداية تحديد المهارة السلوكية المراد اكتسابها، ثم تجزأ إلى مهمات سلوكية صغيرة، ويدرب على هذه المهمات الصغيرة واحدة تلو الأخرى، عن طريق التقريب التتابعي والتعزيز الفارقي، شيئا فشيئا حتى يتم اكتساب المهارة السلوكية المطلوبة.
 - ٢ - التقريب التتابعي **Successive approximation** : ويقصد به تعزيز اكتساب المهمات السلوكية الصغيرة التي تزيد من اقتراب الكائن من اكتساب المهارة السلوكية النهائية.
 - ٣ - التعزيز الفارقي **Differential reinforcement** : ويسمى أيضا التعزيز الانتقائي. وفيه يتم انتقاء استجابات معينة مطلوبة وتعزيزها وإهمال استجابات أخرى غير مطلوبة.

- تحديد المعززات وتقديمها :

بما أن التعزيز يؤدي دورا حاسما في تعديل السلوك، كما يؤكد سكينر،
لنتناول فيما يلي تحديد المعززات وكيف ينبغي تقديمها.

من المهم الأساسية التي ينبغي أن يتقنها معتل السلوك ما يلي : تحديد
المعزز الفعال لتقوية احتمال صدور السلوك المطلوب. جعل الفرد يدرك أن
إمكان الحصول على المعزز متوقف على أدائه السلوك المطلوب. طرق تقديم
المعززات. لذا ينبغي الاهتمام بالتعزيز، سواء من حيث تعريفه وتحديد وظائفه،
أو تحديد أنواعه وأفضله، وكيفية تقديمه أثناء عملية تشكيل السلوك.

فمن ناحية التعريف، يشار إلى التعزيز على أنه أي شيء أو حدث يؤدي
إلى احتمال صدور الاستجابة التي أنتجته. فالكائن الحي يميل إلى أن يكرر
الاستجابة التي كان يقوم بها أثناء حصوله على التعزيز.

ويؤدي التعزيز وظيفتين هما : (ل. س. واطسن، ١٩٧٣، ١٠٦).

١ - أنه يزيد من دوافع الكائن الحي إلى أداء السلوك المطلوب، ما دام يتوقع
الحصول على التعزيز.

٢ - يجعل الكائن الحي يعرف أنه أنجز المهمة بشكل صحيح.

أما بالنسبة لأنواع التعزيز، فهناك معززات أولية كالأطعمة. ومعززات
ثانوية أو شرطية كالنقود والأفاز. ومعززات اجتماعية كالانتقال الاجتماعي
والاتصال الجسمي ووجود الآخرين. وهناك معززات مادية كاللعب. ومعززات
معنوية كالتعاطف والحب والأخذ للزفة، أو مشاهدة برنامج تلفزيوني.

ولكل هذه الأنواع من التعزيزات قوة تأثيرية وفق دوافع وميول للشخص
الذي سيعزز بها وسرعته في التعلم، حيث هناك فروق فردية في هذا المجال.

وهنا ينبغي التعرف على المعززات الضرورية وإعدادها مسبقا وفق إمكانات الأسرة، ودوافع وميول الطفل المتأخر عقليا. ويمكن وضع الطفل المتأخر عقليا في ظروف من الحرمان من المعزز الذي يتم تحديده من أجل أن يستمر في أدائه للمهارة التي تؤدي إلى الحصول عليه.

أما من حيث طريقة تقديم المعززات فهناك حالتان هما : الأولى، فإذا كان الطفل المتأخر عقليا في بداية اكتساب المهارة المطلوبة، فينبغي تعزيزه على كل استجابة صحيحة يقوم بها. وهذا ليعرف أنه ينجح ما يطلب منه بطريقة صحيحة فيستمر في التعلم. الثانية، أما عندما يكون قد تقدم كثيرا في تعلم المهارة، فلا يعزز إلا على بعض الاستجابات الصحيحة فقط التي يقوم بها. أي ينبغي أن نباعد بين مرات التعزيز حتى يستمر الطفل في طلبه بمواصلة أداء المهارة.

التعزيز المفضل : من ناحية الوظيفة التي يؤديها، يعتبر التعزيز مفضلا إذا أدى إلى تقوية صدور السلوك المراد اكتسابه. ومن البديهي أن الشيء الذي يرغب فيه الطفل يكون معززا مفضلا. ولكن قد يرغب الطفل في شيء فعلا، ولا يؤدي نورا تعزيزيا. لأن هناك عوامل متعددة تتدخل لتحديد التعزيز المفضل . وتوجد فروق بين الأطفال في ما يرغبون فيه؛ فبعضهم يفضل الأكل كشرائح البطاطس والحبوى والمرطبات وغيرها. وبعضهم يفضل اللعب. وبعضهم يتأثر بلفت انتباه الآخرين إليه ومدحه. وبعضهم يمكن تعزيزه وفق مبدأ دافيد بريماك 1959 D. Premack الذي مفاده أن السلوك المفضل يعمل كتعزيز للسلوك غير المفضل. فإذا كان الطفل يحب مشاهدة برنامج تلفزيوني معين، ولا يحب تنظيف أسنانه، يقال له : نظف أسنانك أولا، وبعدها يمكن لك أن تشاهد البرنامج الذي تفضله. والوالدان هما أول وأحسن من يعرف ماذا

يفضل طفلهما من المعززات. (ل. من. واطسن، ١٩٧٣، ٦٨) (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ٨٨).

- العوامل المؤثرة في التعزيز :

إن تقديم المعززات للطفل أثناء عملية التدريب ليست عملية تتم عشوائياً، بل تحتاج إلى تنظيم جيد وخبرة جيدة وإلى معرفة بواقع الطفل وحاجاته ومخاوفه وجوانب نفسية كثيرة عنه. والعوامل التالية تساعد على القيام بعملية تقديم المعززات بنجاح :

١ - فورية التعزيز : إن أهم عامل يزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد إصدار الطفل للاستجابة الصحيحة. لأن تأخيره قد ينتج عنه تعزيز استجابة أخرى غير مطلوبة.

٢ - انتظام التعزيز : في بداية انخراط الطفل في تعلم المهارة، يقدم له التعزيز بعد كل استجابة صحيحة قام بها، لكي تتم المحافظة على السلوك المكتسب وعلى مواصلة الطفل عملية التدريب. أما عندما يتم اكتساب السلوك، يقلل من التعزيز تدريجياً.

٣ - كمية التعزيز : يجب أن تعطى كمية تعزيز مناسبة للطفل، لأن فعاليته تكون أكبر. ويعتمد ذلك على نوع المعزز، وعلى الجهد المبذول، وعلى مدة الحرمان منه. وعندما نقول كمية مناسبة، فالمقصود ألا يقل التعزيز عن المعقول وألا يزيد عن الإثباع. صحيح أن كلمة " رائع جداً " أفضل من كلمة " أحسنت "، ولكن في بعض الأحيان ينجز الطفل مهارة جزئية صغيرة، فينال تعزيزاً بكمية كبيرة. ونتساءل في هذه الحالة، حين ينجز مهارة صعبة، فما هي كمية التعزيز التي نقدم له ؟ إن المبالغة في تقديم

كميات كبيرة من التعزيز، قصد الإسراع في اكتساب المهارة، قد يفقد المعزز قيمته ووظيفته.

٤ - مستوى الحرمان - الإشباع : يكون المعزز فعالا كلما تم تقديمه بعد الحرمان منه مدة طويلة نسبيا.

٥ - درجة صعوبة السلوك : يؤثر في فعالية التعزيز درجة صعوبة السلوك المراد اكتسابه. والمبدأ العام الذي يوجهنا هو : كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر.

٦ - التنوع : ويعتمد هذا العامل على معرفة دوافع وميول الطفل. ولكن يمكن التنوع في التعزيز حيث تكون مرة مادية، ومرة مما يؤكل أو يشرب، ومرة كلام جميل، ومرة لمسات ولبتسامات وغيرها.

٧ - الجودة : محاولة تقديم تعزيزات جديدة من حين لآخر . لأن ذلك يكسبه فعالية أكثر. (ل. س. واطسن، ١٩٧٣، ٩٦) (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ٨١).

بعد تقديم الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك المتضمنة للمبادئ والفنيات التي يقوم عليها اتجاه التعلم بالتقليد والقوة، واتجاه التعلم بالإشراف الإجرائي التي نستنبط منها فنيات تدريب المتأخرين عقليا على السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات داخل الأسرة، أنقل إلى خطوات إعداد مواد البرنامج التدريبي.

ثامنا : خطوات إعداد فنيات التدريب على السلوك الاستقلالي في المنزل :

١ - تحديد الهدف : يتم تحديد الهدف من تدريب المتأخرين عقليا في المنزل، وفق هذه الدراسة، بإكسابهم مهارات سلوكية تجعلهم يعتمدون على

أنفسهم، ويقللون من اعتمادهم على أفراد الأسرة في مجال العناية بالذات. وتتفرع عن هذا الهدف العام أهداف أخرى فرعية.

(أ) أهداف معرفية ، وتتمثل فيما يلي : أن يتعرف على المفاهيم المتعلقة بالعناية بالذات كالنظافة. أن يتعرف على الأشياء التي يحتاجها للعناية بالذات مثل : اللباس، الماء، الصابون، المشط وغيرها.

(ب) أهداف شخصية، وتشمل ما يلي : الاعتماد على النفس. الثقة والاعتزاز بالنفس.

(ج) أهداف اجتماعية، وتشمل ما يلي : التوافق مع البيئة. اكتساب تقدير الآخرين وحبهم.

(د) أهداف سلوكية، وتشمل ما يلي : غسل اليدين. غسل الوجه. تنظيف الأسنان. ارتداء الملابس وغيره.

٢ - تحديد السلوك المراد تعديله : إن الذين يحددون مبدئياً المشكلات السلوكية لدى الطفل المتأخر عقلياً، هم الأفراد الذين يتصلون به مباشرة أثناء تربيته والعناية به كأبوين والمعلمين. لكن الأخصائي النفسي في مجال الإعاقة، هو الذي يقرر مدى ضرورة تعديل المشكلة السلوكية وكيف يتم تعديلها. وقد تم تحديد السلوك المراد تعديله لدى المتأخرين عقلياً في هذه الدراسة، بمهارات العناية بالذات داخل المنزل.

٣ - مهارات العناية بالذات داخل المنزل : وتشمل ما يلي :

١ - تناول الطعام .

٢ - غسل اليدين .

٣ - استخدام المراض .

- ٤ - غسل الوجه .
 - ٥ - غسل الأذنين .
 - ٦ - غسل الأكتف .
 - ٧ - تنظيف الأسنان .
 - ٨ - الاعتناء بالمظهر .
 - ٩ - العناية بالملابس .
 - ١٠ - ارتداء وخلع الملابس .
 - ١١ - للتنقل والحركة داخل المنزل. (هنري ليلاند وآخرون، ١٩٧٥، ٩) .
- ٤ - التعريف الإجرائي للسلوك المراد تعديله : يعني التعريف الإجرائي أن يشار إلى المفهوم أنه يلاحظ مباشرة ويقاس. وبالتالي فإن المهارة التي نريد تعريفها إجرائيا، هي ذلك السلوك الظاهري الذي يقوم به الطفل المتأخر عقليا، مثل : يرفع يده، يكتب، يمسك الملحقة، يجلس في مقعده، يرتدي حذاءه... إلخ. والمهارات الإحدى عشر المذكورة في الفقرة السابقة، هي أمثلة جوهرية للتعريف الإجرائي. وسوف يتضح للتعريف الإجرائي أفضل عند تحليل المهارات المراد تعديلها إلى مهام سلوكية جزئية يدرّب عليها الطفل المتأخر عقليا واحدة تلو الأخرى، كما سنرى في الفقرة التالية.
- ٥ - تحليل المهارة : أقدم فيما يلي تحليلات نموذجية لعدة مهارات إلى مهام سلوكية بسيطة، يدرّب عليها الطفل المتأخر عقليا. والحقيقة أن تحليل المهارة إلى مهام سلوكية بسيطة، يعتبر أحد أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها للتربية الخاصة. (ل.س. واطمن، ١٩٧٣، ٦٥) (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ١٢٧).

وفيما يلي تحليل لثلاث مهارات سلوكية على الاستقلال في مجال العناية بالذات داخل الأسرة :

١ - مهارة غسل اليدين : تحلل هذه المهارة السلوكية إلى المهام السلوكية البسيطة التالية :

- ١ - يذهب إلى المغسل .
- ٢ - يقف أما المغسل .
- ٣ - يمد يده إلى الحنفية ويفتحها .
- ٤ - يبلل يديه بالماء .
- ٥ - يبعد يديه من تحت ماء الحنفية .
- ٦ - يمد يده نحو قطعة الصابون ويحملها .
- ٧ - يفرك يديه بالصابون .
- ٨ - يعيد قطعة الصابون إلى مكانها .
- ٩ - يكرر فرك يديه بالصابون .
- ١٠ - يضع يديه تحت ماء الحنفية .
- ١١ - يزيل الصابون عن يديه بالماء .
- ١٢ - يغلق الحنفية .
- ١٣ - يمد يده إلى المنشفة وينشف يديه .
- ١٤ - يعيد للمنشفة إلى مكانها .
- ١٥ - ينصرف من أمام المغسل .

٢ - مهارة غسل الوجه بالماء والصابون : تحلل هذه المهارة السلوكية إلى المهام السلوكية البسيطة التالية :

- ١ - يذهب إلى المغسل .

- ٢ - يقف أمام المخل.
 - ٣ - يمد يده إلى الحنفية ويفتحها.
 - ٤ - يفتح يديه ويفرق بينهما.
 - ٥ - يملؤهما بالماء.
 - ٦ - يرفعهما إلى وجهه ويبلله كله.
 - ٧ - يمد يده نحو قطعة الصابون ويحملها.
 - ٨ - يفرك بين يديه ليكون رغوة وفيرة من الصابون.
 - ٩ - يعيد قطعة الصابون إلى مكانها.
 - ١٠ - يضع رغوة الصابون التي تكونت في يديه على جميع أجزاء وجهه.
 - ١١ - يذبل جيدا وجهه بيديه المليئتين برغوة الصابون.
 - ١٢ - يغسل يديه بالماء لإزالة الصابون منهما.
 - ١٣ - يملأ يديه بالماء.
 - ١٤ - يرفعهما إلى وجهه لإزالة الصابون عنه.
 - ١٥ - يغسل يديه مرة أخرى لإزالة الصابون.
 - ١٦ - يطلق الحنفية.
 - ١٧ - يمد يده إلى المنشفة وينشف وجهه.
 - ١٨ - يعيد المنشفة إلى مكانها.
 - ١٩ - ينصرف من أمام المخل.
- ٣ - مهارة استعمال المراحيض : تحال هذه المهارة السلوكية إلى المهام السلوكية البسيطة التالية :
- ١ - يذهب إلى المراحيض .
 - ٢ - يفتح الباب .

- ٣ - يدخل إلى المرحاض .
- ٤ - يغلق الباب عليه .
- ٥ - يتخذ الوضعية الجسمية المناسبة .
- ٦ - يفتح حزام السروال .
- ٧ - ينزل السروال ثم اللباس الداخلي .
- ٨ - يجلس القرفصاء .
- ٩ - يقضي حاجته .
- ١٠ - ينظف نفسه بالماء أو بالورق .
- ١١ - يقف .
- ١٢ - يشد اللباس الداخلي ثم السروال إلى أعلى .
- ١٣ - يغلق حزام السروال .
- ١٤ - يفتح الباب ويخرج .
- ٦ - العينة المستفيدة : حسب تصنيف المتأخرين عقليا وفق قصورهم في السلوك التكيفي، تكون فئة القصور البسيط الخفيف، التي تتراوح نسبة نكاه أفرادها بين : ٧٠ - ٥٠، وهم القابلون للتعلم. وفئة القصور المتوسط والمعتدل، التي تتراوح نسبة نكاه أفرادها بين : ٥٠ - ٢٥، وهم القابلون للتدريب، هما الفئتين اللتين تستفيدان من التدريب على مهارات العناية بالذات.

تاسعا : إجراءات التدريب :

- ١ - توفير المعلومات عن الطفل المتأخر عقليا : قبل البدء في تدريب الطفل المتأخر عقليا على مهارة سلوكية معينة، ينبغي معرفة كثير من المعلومات عنه. من حيث قدراته العقلية وإمكاناته الحسية والحركية،

ومدى انقياده ووقوعه تحت التأثير اللفظي للشخص الذي سوف يدربه، ودرجة قرابة الشخص الذي يدربه ومدى تعلقه به في الأسرة، والتعزيز المفضل لديه، وهل تلقى تدريباً في السابق، وما هي المهارة التي تلقى تدريباً بشأنها، وما هي الجهة التي أجرت عملية للتدريب، وهل نجح التدريب أم فشل، فإذا نجح ما هو العائد السلوكي على الطفل، وإذا فشل فما هو سبب الفشل .

كل هذه المعلومات، ومعلومات أخرى قد تكون مفيدة، ينبغي أن تتوفر عن الطفل وتؤخذ بعين الاعتبار عند وضع إجراءات للتدريب، حتى يتم تجنب عوامل للفشل. وتتخذ هذه المعلومات كذلك كنقطة بداية، ونقطة مرجعية لتقويم فعالية التدريب الذي سوف يُجرى. فيتم الرجوع إليها لعقد المقارنة بين السلوك الذي كان عليه الطفل عند الانطلاق في التدريب، والسلوك الذي صار عليه عند نهايته. فيقوم التدريب وفقاً للفرق الذي يظهر بين وضعية السلوك قبل التدريب ووضعيته بعد التدريب. ويتم للحصول على هذه المعلومات من مصدرين هما : الأول، نتائج القياس النفسي والحركي الذي يقوم به الأخصائي في التربية الخاصة. الثاني، ملاحظات الوالدين وأفراد الأسرة التي يعيش فيها الطفل المتأخر عقلياً محل التدريب .

٢ - التدريب على المهام السلوكية البسيطة : بعد أن يتم تحليل المهارة السلوكية المراد تدريب الطفل المتأخر عقلياً عليها إلى مهارات سلوكية بسيطة، وتوفير الظروف المناسبة، يُشرع في التدريب عليها مهارة تلو الأخرى إلى نهاية التدريب. وينبغي ألا يشرع في التدريب على أية مهارة سلوكية بسيطة حتى يتم التدريب على المهارة السلوكية البسيطة التي قبلها ويؤديها الطفل المتأخر عقلياً بصورة ناجحة .

ويعتمد في عملية التدريب ومراحله كلها على فنيات التعلم بالتقليد والقوة، وفنيات الإشراف الإجرائي. بحيث يتم تقديم نموذج الطفل المتأخر عقليا وهو يؤدي المهارة موضع للتدريب أمامه ليقنّدي به. وينبغي أن يكون هذا النموذج ممن ينال إعجاب الطفل المتأخر عقليا وقبوله، ويشعر معه بالأمن والطمأنينة، سواء كان من أفراد الأسرة أو من أطفال عابدين في مثل سنه، أو عبارة عن نموذج في شريط فيلم. ثم يطلب من الطفل المتأخر عقليا موضع التدريب أن يؤدي نفس المهارة. وأثناء أدائه لها يقدم له التعزيز المفضل لديه ماديا أو لفظيا وغيره من قبل الشخص الذي يدرّبه، وهو نفس التعزيز الذي كان يقدم للقوة والنموذج. ولكي يؤدي التعزيز المفضل وظيفته بنجاح، يستحسن حرمان الطفل المتأخر عقليا موضع للتدريب منه مدة معينة قبل بدء التدريب، حتى يرغب فيه، ويؤدي دور المعزز المفضل بفعالية .

٣ - وقت إجراء اشتركيب : يجرى الترتيب متى كانت الظروف مناسبة. وفي الأوقات المترامنة مع عادات الحياة اليومية العامة لأسرة للطفل. مثل ارتداء الملابس صباحا وخلعها مساء. والأكل في أوقاته. وغسل اليدين قبل وبعد تناول الطعام أو عند وسخهما. وتنظيف الأسنان بعد الأكل، أو عند الذهاب إلى النوم أو عند الصباح. واستعمال المراضع عندما يطلب ذلك. وغيره.

- مثال نمونجي لتدريب على مهارة سلوكية :

أقيم فيما يلي نمونجا للتدريب على مهارة تنظيف الأسنان. فيعد أن خلّلت المهارة إلى ٢٦ مهارة سلوكية بسيطة، يتم تدريب الطفل المتأخر عقليا عليها. ويستعان بفنيات تعديل السلوك لدى نظرية التعلم بالتقليد والقوة، وفنيات تعديل السلوك لدى نظرية التعلم بالإشراف الإجرائي. وقد تم شرح فنيات النظريتين في

فقرات سابقة من هذه الدراسة. والأشخاص الذين يمكن أن يتواجدوا أثناء عملية التدريب، قد يكونون اثنين؛ الطفل المتأخر عقليا وأحد أفراد الأسرة الذي يمثل الشخص القوية، وفي نفس الوقت الشخص المدرب، ويفضل أن تكون الأم هي هذا الشخص. أو يكون هناك شخص ثالث يعتبر قوّة، كأن يكون طفلا عاديا يأسس إليه الطفل المتأخر عقليا. وينبغي إحضار المعززات المفضلة، وإعداد خطة تقديمها. وتنفذ عملية التدريب عبر الخطوات التالية :

١ - توضع أنبويتا معجون الأسنان وفرشتان وكأسان فارغان على رف للمغسل.

٢ - يذهب الشخص القوية أو المدرب إلى المغسل، ويطلب من الطفل المتأخر عقليا أن يذهب معه، ويقدم له تعزيزا إن فعل ذلك.

٣ - يقوم الشخص القوية أو المدرب بالنظر إلى أنبويتي المعجون وفرشائتي على رف المغسل، وفي نفس الوقت يوجه نظر الطفل المتأخر عقليا إلى مشاهدتها هو أيضا. وإذا وجّه الطفل المتأخر عقليا نظره إليها وشاهدها، يقدم له تعزيزا مناسباً.

٤ - يتناول الشخص القوية أو المدرب إحدى أنبويتي المعجون بإحدى يديه، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يأخذ هو أيضا بإحدى يديه أنبوية المعجون الأخرى. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٥ - يلفت الشخص القوية أو المدرب نظر الطفل المتأخر عقليا إليه ليشاهد ما يفعل، ويقوم بفتح أنبوية المعجون التي عنده باليد المخالفة لليد التي أخذها بها ويضع غطاءها على رف المغسل، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

- ٦ - يمسك الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة باليد المعاكسة لليد التي فتح بها أنبوبة المعجون، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .
- ٧ - يوجه الشخص القدوة أو المدرب فوهة أنبوبة المعجون إلى الفرشاة، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .
- ٨ - يضغط الشخص القدوة أو المدرب على أنبوبة المعجون من أسفلها ليخرج المعجون، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .
- ٩ - يضع الشخص القدوة أو المدرب المعجون على الفرشاة والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ثم يطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .
- ١٠ - يضع الشخص القدوة أو المدرب أنبوبة المعجون على رف المغسل، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .
- ١١ - يرفع الشخص القدوة أو المدرب اليد الممسكة للفرشاة إلى الفم، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .
- ١٢ - يفتح الشخص القدوة أو المدرب شفتيه مع ضم الأسنان العليا إلى السفلى، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .

١٣ - يواجه الشخص القدرة أو المدرب للفرشاة نحو الأسنان الأمامية والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك ، ويطلب منه أن يفعل مثله . ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

١٤ - يحرك الشخص للقدوة أو المدرب للفرشاة على الأسنان من أسفل إلى أعلى عدة مرات، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

١٥ - يُنْخِل الشخص للقدوة أو المدرب للفرشاة إلى أحد جانبي فمه ويحركها حركات دائرية، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل ذلك. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

١٦ - يكرر الشخص للقدوة أو المدرب هذه العملية على الجانب الآخر من الفم، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

١٧ - يخرج الشخص للقدوة أو المدرب للفرشاة من فمه، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

١٨ - يضع الشخص للقدوة أو المدرب للفرشاة على حافة المضغ، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

١٩ - يفتح الشخص للقدوة أو المدرب الحنفية، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله . ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك .

٢٠ - يأخذ الشخص القدوة أو المدرب إحدى الكأسين من على رف المغسل، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢١ - يضع الشخص القدوة أو المدرب للكأس تحت الحنفية ويملؤه بالماء، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢٢ - يتناول الشخص القدوة أو المدرب الكأس المملوء بالماء ويوجهه إلى فمه مع التنبيه إلى عدم البلع، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢٣ - يقوم الشخص القدوة أو المدرب بالمضمضة والبصق عدة مرات، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢٤ - يمسك الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة ويغسلها بماء الحنفية، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢٥ - يغلق الشخص القدوة أو المدرب الحنفية، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢٦ - يغلق الشخص القدوة أو المدرب أنبوبة المعجون، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

٢٧ - يستعد الشخص للقوة أو المدرب عن حوض المفضل، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسباً إن فعل ذلك.

- ملاحظات توضيحية على المثال النموذجي للتدريب :

بطبيعة الحال لا يحدث التدريب بهذا التسلسل الآلي البسيط، فيستجيب الطفل المتأخر عقليا لكل طلبات المدرب أو القوة دون رفض أو عناد. إن المثال السابق هو مجرد نموذج لفنيات للتدريب وفق مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد والقوة والتعلم بالإشراف الإجرائي. لذا ينبغي لفت الانتباه إلى أن الطفل المتأخر عقليا قد لا يستجيب للشخص المدرب أو القوة بسهولة ومن أول طلب. بل قد يحدث أن يبدي كثيراً من العناد وعدم الانقياد لأسباب متعددة، مما يسبب الإحباط للمدرب.

والعناد أو الرفض لطلبات المدرب قد يحدث في بداية التدريب ، وعندئذ يجد المدرب صعوبة في دفعه إلى الاستجابة والانقياد للتأثير اللفظي . وقد يحدث العناد في وسط التدريب ويرفض التقدم . وهنا تحدث الانتكاسة التي قد تسبب إحباطاً شديداً للمدرب . وعليه أن يبحث عن أسباب الرفض والعناد، وأن ينتبه لكل ما يصدر عن الطفل المتأخر عقليا ، ويحاول فهمه وتأويله . فقد يكون العناد والرفض بسبب اللعب ، أو عدم مناسبة المعززات ، أو الخوف بسبب بعض تصرفات المدرب ، أو بعض الظروف المحيطة بموقف للتدريب . على المدرب أن ينتبه إلى كل هذه الأمور والظروف المحيطة بموقف التدريب ، وأن يطلع باستمرار على المبادئ والفنيات المتعلقة بتعديل الملوك، والاتصال بنوعي الخبرة من أخصائيي التربية الخاصة ، وأن يعمل على اكتساب الخبرات .

بعض الأطفال المتأخرين عقليا يجدون صعوبة في فهم اللغة التي يخاطبهم بها المدرب بسبب ضعفهم فيها. وفي هذه الحالة تستعمل وسائل اتصال أخرى، مثل استخدام الإشارة، أو تحريك جسمه أو يده التي يريد المدرب أن يحركها.

وفي هذه الحالة ينبغي على المدرب ألا ييأس، وألا يضغط على الطفل المتأخر عقليا ويجبره على تنفيذ ما يطلبه منه، وألا يغضب عليه، بل عليه أن يكون صبوراً وهادئاً ومتزناً انفعالياً، وأن يبدي تصميمًا على الاستمرار في التدريب. ويحاول عدة مرات حتى يتجح في استكراج الطفل المتأخر عقليا إلى القيام بالسلوك المطلوب.

ومن شأن عقد الاتصالات بالأخصائي في التربية الخاصة ، والاستمرار في ممارسة التدريب ، لأن يكسب المدرب خبرة واسعة تزداد ثراء بمرور الزمن ، ويتغلب على الصعوبات . والطفل المتأخر عقليا عندما يكتسب بعض الألفة والتعود على عملية التدريب ، ويستمتع ببعض النجاح الذي يحققه ، ويرضى بالمعززات التي تقدم له ، سيقل عناده ورفضه للتدريب تدريجيا.

أما المعززات المناسبة فالمقصود بها المعززات المفضلة للطفل المتأخر عقليا، التي قد تكون لفظية مثل : أحسنت، أنت ولد ممتاز، إنك أفرحتني كثيرا، وأنا أحببك... إلخ. أو تكون عبارة عن لمس الجسم كالربت على الرأس أو الظهر، أو الاحتضان أو التقبيل. أو تكون المعززات مادية مثل قطع صغيرة من الحلوى، أو كمية من العصير أو مشروب غازي. ولا يعزز باللعب أثناء التدريب لأنها ستشغله وتصرفه عن مواصلة التدريب. ويمكن استخدام اللعب كمعزز وفق مبدأ بريماك.

يمكن الرجوع إلى المعلومات النظرية والفنية في الفقرات السابقة من هذه الدراسة، للاهتمام بها في طرق تقديم التعزيز.

في المثال النموذجي السابق تم استخدام شخص حضر بنفسه كقدوة. ولكن يمكن في فترة قصيرة قبل التدريب مباشرة أن يشاهد الطفل المتأخر عقليا في شريط فيلم طفلا آخر في مثل منه يؤدي بنجاح نفس المهمة السلوكية البسيطة التي سوف يتدرب عليها. ويقدم له معزز يفضل للطفل المتأخر عقليا.

ينبغي للتدريب على المهمة السلوكية البسيطة إلى درجة إتقانها قبل المرور إلى المهمة التي تليها.

من المفيد جدا إشراك أطفال عاديين في التدريب كنماذج يقتدي بهم الطفل المتأخر عقليا.

ينبغي التوقف عن مواصلة التدريب عند ملاحظة التعب على الطفل المتأخر عقليا، حتى لا يتكون لديه النفور من التدريب.

ينبغي عدم التسرع في إكساب الطفل المتأخر عقليا المهمة السلوكية، بل على المدرب أن يتروى حتى ولو استغرق ذلك وقتا طويلا نسبيا.

يقدم التعزيز على الأداء الناجح فقط للمهمة، ويهمل الأداء الفاشل.

ينبغي تقديم التعزيز فور أداء الطفل المتأخر عقليا للمهمة السلوكية بنجاح، لأن تأخير تقديمه قد يؤدي إلى تعزيز سلوك آخر غير مطلوب.

المراجع

- ١ - أ. تشارلز كاتانيا (١٩٨٠) : النظرية الإجرائية لمكينر ، في : نظريات التعلم، دراسة مقارنة. تحرير : جورج م. غازدا وآخرون ، ترجمة: علي حسين حجاج (١٩٨٣) ، مراجعة : عطية محمود هنا. الجزء الأول ، عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، عدد : ٧٠ .
- ٢ - آمال عبد السميع باظة (٢٠٠١) : تشخيص غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة) . الطبعة الأولى ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .
- ٣ - أميرة ملة بخش (٢٠٠١) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة مركز البحوث التربوية ، قطر ، العدد ١٩ .
- ٤ - جمال الخطيب (١٩٨٧) : تعديل السلوك ، للقوانين والإجراءات ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٥ - جمال مختار حمزة (١٩٩٣) : استجابات الوالدين للإعاقة العقلية لدى الأبناء ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثالث ، العدد الثالث .
- ٦ - صفوت فرج (١٩٩٢) : للتخلف العقلي - الوضع الراهن وآفاق المستقبل ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، العدد الثالث .

٧ - عسادل كمال خضر، مایسة أنور المقتی (١٩٩٢) : إیماج الأطفال المصابین بالتحلف العقلي مع الأطفال الأسویاء فی بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رقم) ، العدد الثالث .

٨ - عبد الرحيم يخييت عبد الرحيم (١٩٩٩) : دليل للتشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية " عرض نموذج " ، للمجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد التاسع العدد ٢٤ ، الموزع مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٩ - عبد المطلب أمين القرطبي (١٩٩٦) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٠ - فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٢) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات للتربية الخاصة ، الجزء الثاني ، الطبعة الثانية ، دار القلم ، الكويت .

١١ - كورنليوس ج. هولاند وآخر (١٩٨٠) : التعلم بالملاحظة : باندورا ، في : نظريات التعلم ، دراسة مقارنة. تحرير : جورج م. غازدا وآخرون ، ترجمة : علي حسين حجاج (١٩٨٦) ، مراجعة : عطية محمود هذا. عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، الجزء الثاني ، عدد : ١٠٨ .

١٢ - لطفي بركات أحمد (١٩٨٤) : الرعاية التربوية للمعوقين عقليا ، دار المريخ ، الرياض .

١٣ - ل. س. واطسن (١٩٧٣) : تعديل سلوك الأطفال. ترجمة : محمد فرغلي فراج وآخر (١٩٧٦) ، دار المعارف بمصر .

١٤ - محمد إبراهيم عبد الحميد (٢٠٠٣) : دمج الأطفال المتأخرين عقليا مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم : دراسة ميدانية. مجلة علم النفس تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العددان : ٦٥ ، ٦٦ .

١٥ - محمد ماهر محمود (١٩٨٧) : للتوجيه والإرشاد للنفسى للأطفال غير العاديين : دراسة تحليلية ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت للحولية الثامنة ، الرسالة الثالثة والأربعون .

١٦ - مواهب إبراهيم عياد وآخرون (١٩٩٥) : المرشد في تدريب المتأخرين عقليا على السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية ، منشأة المعارف، بالإسكندرية .

١٧ - هنري ليلاند وآخرون (١٩٧٥) : دليل مقياس السلوك التوافقي لجمعية التخلف العقلي الأمريكية ، ترجمة : صفوت فرج ، ناهد رمزي (١٩٩٠) ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الأجلو المصرية .

١٨ - وحيد مصطفى كامل (٢٠٠٥) : فعالية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسى لدى الأمهات المصابات لأطفالهن المعاقين عقليا ، دراسات نفسية تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الخامس ، العدد الثاني .

الفصل الخامس

أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي

- مقدمة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- الإطار النظري للدراسة :
 - أولا : السلوك العدواني .
 - ثانيا : مفهوم الهوية .
- مشكلة البحث وفروضة .
- إجراءات الدراسة الميدانية :
 - (أ) عينة البحث .
 - (ب) أدوات البحث .
- عرض نتائج الدراسة .
- مناقشة نتائج الدراسة .

الفصل الخامس

أبعاد السلوك العدوانى وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعى

بالاشتراك مع :

أ. هـ. إبراهيم ماحى

أستاذ بقسم علم النفس - جامعة وهران

- مقدمة :

أولى كثير من علماء النفس اهتمامهم بالعوامل التي تحدد صيغ تعامل الأفراد مع بعضهم البعض. وقد اتجه هذا الاهتمام أساسا للكشف عن محددات تماسك أعضاء الجماعة أو تفككهم، أي الكشف عن الجوانب الإيجابية في تفاعل أعضاء الجماعة في مقابل جوانبه السلبية. فهذه السيكلوجية كارين هورني *K. Horney 1945*، تشير إلى أن الإنسان في مسعا لإشباع حاجاته ضمن علاقاته الإنسانية، لا يخرج عن الاتجاهات الثلاثة في تحركه تجاه الآخرين : فهو إما أن يتحرك نحوهم تدفعه الحاجة إلى الحب والانتماء. أو يتحرك بعيدا عنهم تدفعه الحاجة إلى الاستقلال والاكتفاء الذاتي. أو يتحرك ضدهم تدفعه الحاجة إلى القوة والسيطرة. (كالفن هول وآخر، ١٩٦٩). وتَحَرَّك الإنسان في هذا الاتجاه الأخير لإشباع حاجاته، يحمل في داخله تهديدا للآخرين، وهو السلوك العدوانى.

وقد مارس الإنسان السلوك العدوانى منذ وجوده على الأرض ليعمرها،
أين قتل ابنُ آدم قابيل أخاه هابيل، إرضاء لشهوته وطاعة لنفسه. قال الله تعالى:
﴿ فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ . (المائدة : ٣٠) .

ويلاحظ السلوك العدوانى فى سلوك الطفل الصغير وسلوك الراشد، وفى سلوك الذكر وسلوك الأنثى، وفى سلوك الإنسان السوي وسلوك الإنسان اللاموى، بغض النظر عن اختلاف الدوافع والوسائل والأهداف والنتائج. (سناة محمد سليمان وآخر، ١٩٨٩) .

والسلوك العدوانى واسع الانتشار فى هذا العصر، حتى يكاد يشمل العالم بأسره. كما أنه متعدد الأشكال والصور .

فالمخاوف التى تهدد الإنسان كثيرة وحقيقية؛ منها خوفه على حياته وحياة أفراد أسرته، وخوفه على رزقه، وذلك بسبب انتشار أعمال الإجرام والظلم الاجتماعى والبطالة والعنف والخطف والقتل الفردى والجماعى والاعتصاب والتعصب وجنوح الأحداث والقسوة على الأطفال وغيره .

والعدوان كسلوك مضاد للمجتمع ، لم يعد مقصورا على الأفراد، بل اتسع نطاقه ليشمل الجماعات داخل المجتمع الولد ، وكذلك المجتمعات فى عمومها ، وهو ما يلاحظ فى أشكال العنف وللتطرف والإرهاب ، الذى لا يصدر من الأفراد فقط ، بل يصدر كذلك من الدول والحكومات، كالتزاعات الدولية .

والسلوك العدوانى لا يوجه الإنسان إلى الأفراد من بنى جنسه فقط، بل يوجهه إلى العناصر الطبيعية من حوله بتمييزها أو تلوينها، وكذلك إلى الحيوانات للقضاء عليها وتعريضها للانقراض .

والعدوان مرفوض ومنموم فى أحد شكله، ومقبول ومشجع فى شكله الآخر . إذن ، نحن أمام عدوان مطلوب لأن نتائجه مفيدة وبناءة ، وعدوان مرفوض لأن نتائجه مؤذية ومدمرة .

والحقيقة أن أبشع صور العدوان تتميرا تتشابه في أصولها الدافعية مع الصور الأخرى في مجال الإنجاز البشري. لأن قدرة الإنسان على التحكم في مجرى حياته والتأثير فيها إيجابيا لصالحه، وتحقيق ذاته، وحتى بقاءه على قيد الحياة ككائن ، لم تكن لتتحقق له لو لم يهبه الله قدرا من العدوان .

فالعنوان ضروري في حياة الإنسان، عندما يكون من أجل البقاء وتحقيق الذات والحرية والعدالة والتقدم والانتصار على القهر، سواء في مواجهة الإنسان أو الطبيعة أو الأمراض (سعد المغربي، ١٩٨٧) .

وكما تقول المحللة النفسية كارين هورني : " السلوك العدوانى هو محاولة الإنسان حماية أمنه " . (كالفين هول وآخر، ١٩٦٩)

ولذا فإنه عندما يكون العدوان سلاحا في يد الإنسان للدفاع عن نفسه، وعرضه وماله ضد عدوان الإنسان، وضد عنف الطبيعة، وضد افتراس الحيوانات، وضد فئك الأمراض، يكون مطلوبا وشرعيا، إلا أن هذا السلاح قد يمتد إلى الفئك بالإنسان وبالبيئة ظلما وعدوانا، وهنا يصبح مضموما ومرفوضا. ذلك أن الدوافع التي أدت بالإنسان إلى أن يحقق نجاحا باهرا في انتصاراته على العقبات الطبيعية التي تعترضه في سبيل تحقيق ذاته، هي نفس الدوافع التي تؤدي به إلى أن يعتدي على بني جنسه بالظلم والقهر والقتل. فالدافع الذي جعله يزيل جزءا من جبل ليشق طريقا يوصله إلى مصادر الثروة من معادن وبترول وغيرها هو نفس الدافع الذي يدفعه إلى أن يببّد شعبا أو يقهّره لنفس الغرض.

وبما أن هذا الشكل الأخير من العدوان مؤذ ومدمر، فقد نال اهتمام الباحثين ، نظرا لما يترتب عليه من آثار سلبية هدامة، تشمل أفرادا وجماعات ومجتمعات .

ويرتبط العدوان بكثير من المتغيرات الشخصية كالشعور بالإحباط بسبب خبرات الحرمان، والتأزم النفسي بسبب الضغوط اليومية المختلفة والاضطرابات النفسية بسبب استمرار هذه الضغوط.

والحقيقة أن ما تتصف به المجتمعات الحديثة من تعقيد، وعدم قدرة أفرادها على إشباع حاجاتهم الأساسية، إضافة إلى الضغوط الاقتصادية والاجتماعية التي تنشأ عن هذه الأوضاع المعقدة، أدى إلى ظهور أشكال مختلفة من التنافس والصراع بين الناس من أجل الاستحواذ على الإشباعات المادية والسيطرة عليها، مما أفقد علاقاتهم الاجتماعية التواد والتعاون والتضامن، وحلت محلها العلاقات التنفعية والمادية، ف شعر الأفراد بالعزلة والوحداية وخيبة الأمل، فمما لديهم الشعور العدائي تجاه الذات وتجاه الآخرين والمجتمع ككل، فظهر السلوك العدواني وانتشر في المجتمعات على شكل إيذاء للغير بالشتيم والقذف والضرب والقتل والاعتصاب، والعدوان على ممتلكاته بالسرقة والتخريب. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠).

ورغم أن العوامل المثيرة للسلوك العدواني تختلف باختلاف الجنس والسن والثقافة والوضع الاجتماعي الاقتصادي والسياسي، وأسلوب التربية والتنشئة الاجتماعية وسمات شخصية الفرد وغيرها. إلا أنها تصنف كذلك إلى العوامل التالية : فقدان الشعور بالأمن، الحرمان والإحباط، غياب العدالة، تهديد الذات واحتقارها، غياب الحرية، غياب السلطة الضابطة أو اضطرابها، تركيز السلطة والقوة، غياب فرص التعبير عن العدوان البناء المفيد. (سعد المغربي، ١٩٨٧)

وإذا كان العدوان ظاهرة سلوكية منتشرة إلى جميع الأفراد من الفئات العمرية المختلفة، إلا أنه أكثر انتشارا بين فئات الشباب، لأن هذه الفئة العمرية

وخصائصها النمائية، توجد في سياق نفسي - اجتماعي يسهل صدور الاستجابة العدوانية، وفقا لستوفر شروط بيئية معينة، كالبطالة والإحباط. ذلك أن خصائصهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالا، وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق نواتهم بالنجاح والتفوق والاستقلال، وأنهم بحكم سنهم أكثر تطلعا للمستقبل، وأكثر انشغالا بقضاياهم. وعندما تكون الفجوة كبيرة بين مستويات الطموح والرغبة في التفوق، وبين الإمكانيات المتوافرة لتحقيق الذات، فإن هذا الوضع يزيد من حجم التئمر والغضب والعداء، مما يجعلهم أكثر عرضة للاستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان. (ثرثا عبد الرؤوف جبريل، ١٩٩٤).

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن فئة الشباب التي يتناولها هذا البحث بدراسة أنماط السلوك العدواني لديها، توجد في مرحلة نمائية نفسية - اجتماعية ذات خاصية متميزة سماها السيكلوجي الأمريكي إريك هـ. إريكسون E. H. Erikson في كتابه " الطفولة والمجتمع *Childhood and Society* " الصادر في طبعين عامي ١٩٥٠، ١٩٦٣ وفي كتابه " الهوية والشباب والأزمة ١٩٦٨ *Identity, Youth and Crisis* " بـ " مرحلة اكتساب الإحساس بالهوية مقابل تشتت الدور " والمشكلة الحرجة في هذه المرحلة، هي " أزمة الهوية *Identity Crisis* " أو " هوية الأنا *Ego Identity* ". ففي مرحلتي المراهقة والشباب المبكر، يظهر بعد نفسي - اجتماعي طرفه الإيجابي هو تحديد الهوية، وطرفه السلبي هو تشتت الدور. وفي هذه المرحلة يتساءل الفرد عن هو ؟ ومن سيكون ؟ وهنا يعيش أزمة صراع بين تحديد الهوية وغموضها. والأفراد الذين يعيشون هذه الأزمة، يعانون فيها من عدم معرفتهم لنواتهم بوضوح، أو عدم معرفة الشاب لنفسه في الوقت الحاضر أو ما سيكون عليه في المستقبل،

فيشعر بالضيق والتعبية والجهل بما يجب أن يفعله ويؤمن به. (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ - ب).

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية :

١ - أنها تتناول ظاهرة العدوان التي زاد انتشارها في المجتمعات المعاصرة، سواء المجتمعات المتقدمة حضاريا وماديا أو المجتمعات المتخلفة. فصار الأفراد والمجتمعات يعيشون في رعب وخوف، مما أعاق كفاءتهم وتوافقهم مع أنفسهم ومع الآخرين وبيئاتهم، الأمر الذي يستوجب دراسة هذه الظاهرة ومعرفة مدى انتشار أبعادها.

٢ - أنها تتناول متغيرا نفسيا - اجتماعيا يصف أزمة نفسية لدى فئة الشباب الذين هم عينة هذا البحث، وهو أزمة الهوية، أو أزمة هوية الأنا، التي يشعر فيها الشاب بتشتت دوره في الحياة، فيدخل في صراع حاد مع ذاته ومع المجتمع.

٣ - أنها كذلك تتناول دراسة أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بجانب هام من حياة الشاب، وهو هويته، من يكون؟ ومن سيكون؟ وما هدفه في الحياة؟ بل وبدقة أزمة هوية الأنا لديه، خاصة وأن عينة البحث من شباب الجامعة الذين يعتبرون عاملا هاما في أي مخطط تنموي، ورصيذا قويا في مؤهلات الأمم العلمية والثقافية والاقتصادية.

٤ - وتتمثل أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها الأولى على شريحة من شباب الجامعة في الجزائر - في حدود علم الباحث - التي تتناول علاقة السلوك العدواني بأزمة هوية الأنا.

٥ - وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في ما تسفر عنه من نتائج تساهم في معرفة أبعاد السلوك العدواني وأبعاد هوية الأنا والعلاقات بينها لدى شباب الجامعة. قد تقدم بعض العون لمن يعملون على تقديم المساعدة النفسية للشباب الجامعي الذي يقع تحت وطأة الأزمات النفسية.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي :

- ١ - التعرف على أبعاد السلوك العدواني الأكثر انتشارا بين شباب الجامعة.
- ٢ - التعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني.
- ٣ - التعرف على الفروق بين الجنسين مراحل النمو النفسي الاجتماعي الستة.
- ٤ - التعرف على العلاقة بين السلوك العدواني وتحقيق هوية الأنا لدى شباب الجامعة من الجنسين.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: السلوك العدواني :

(أ) تعريف السلوك العدواني :

- ١ - يعرف هـ. كوفمان *H. Koufman* ١٩٧٠ السلوك العدواني بأنه : " الاستجابة التي تهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين " . (حسين علي فايد، ١٩٩٦)
- ٢ - ويعرفه هنري أ. موراي *H. A. Murray* ١٩٣٨ بأنه : " للتقلب على المعارضة بالقوة ، القتال، للثر لأذى، مهاجمة أو إيذاء أو قتل آخر " . (كالفين هول وآخر، ١٩٦٩) .

٣ - ويعرفه ج. م. دارلي وآخرون ١٩٨٣ *J. M. Darly et al* بأنه : " السلوك الذي يؤدي إلى الأذى والتدمير ويأخذ صورة الهجوم والاعتداء على الغير والممتلكات العامة " . (سعيد بن عبد الله دبيس ، ١٩٩٧) .

٤ - أما محي الدين أحمد حسين وآخرون ١٩٨٣ فيرون أن السلوك العدوانى يمكن تصنيفه إلى سلوك عدوانى بدنى وسلوك عدوانى لفظى . ويعرفونه بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد ، لفظيا أو بدنيا ، صريحا أو ضمنيا ، مباشرا أو غير مباشر ، ناشطا أو سلبيا ، وحدده صاحبه بأنه سلوك أملتة عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين ، أو مشاعر عدائية ، وترتب على هذا السلوك أذى بدنى أو مادي أو نفسى للآخرين أو للشخص نفسه " . (محي الدين أحمد حسين وآخرون ، ١٩٨٣) .

٥ - أما أحد التعريفات المقبولة فقد قدمه أرنولد باص ١٩٦١ *A. Buss* الذي يرى أن السلوك العدوانى هو : " أي شكل من أشكال السلوك يوجه إلى كائن آخر ، ويكون مزعجا له " . (سامي عبد القوي علي ، ١٩٩٥)

ويعرفه مع ماك بيرى ١٩٩٢ *Mc Perry* بأسلوب أكثر توضيحا بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر — أو أفراد آخرين — الذي يحاول أن يتجنب هذا الأذى ، سواء كان بدنيا أو لفظيا ، تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أو تم الإفصاح عنه في صورة غضب أو عدواة التي توجه إلى المعتدى عليه " . (حسين علي فايد ، ١٩٩٦) .

(ب) أشكال السلوك العدوانى :

يتميز الإنسان عن الكائنات الأخرى بالعقل واللغة ، يستطيع التعبير عن نفسه مستخدما كافة أعضاء بدنه بالإضافة إلى اللغة ، فيعبر عن عدوانه بقسمات

الوجه أو باليديين أو بالقدمين أو بالألفاظ أو بالإهمال أو بالعناد أو بالمخالفة والمعارضة أو بالتخريب وغيره. (محمد جميل منصور، ١٩٨١) .

وعلى هذا الأساس فقد قام الباحثون بتصنيف السلوك العدواني إلى أشكال مختلفة .

صنفه أرنولد باص ١٩٦١ على أساس ثلاثة محاور هي : إيجابي مقابل سلبي، مباشر مقابل غير مباشر، بدني مقابل لفظي. (محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣) .

وصنفه ب ر ساينفيلد ١٩٦٥ *Bert R. Sappenfield* إلى عدوان بدني أو مادي صريح مثل إلحاق الضرر بإنسان أو بممتلكاته، وعدوان لفظي صريح مثل الشتم واللولم والنقد والسخرية والتهمك وترويج الإشاعات الضارة. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠) .

أما س. فيشباخ ١٩٧١ *S. Feshbach* فقد صنفه إلى نوعين هما : العدوان الوسيط أو الوسيطوي وهو الذي يهدف إلى استرداد بعض الأشياء أو الموضوعات أو أخذها بالقهر والاعتصاب. والعدوان العدائي الغاضب الذي يهدف إلى إلحاق الضرر بالآخر، ويكون مصحوبا بأحاسيس ومشاعر الغضب والحقد والتنمر. (كوثر إبراهيم رزق، ١٩٩٢) .

ويفرق ب ج رول ١٩٧٤ *B. G. Rule* بين عدوان ذي دافع شخصي وعدوان ذي دافع اجتماعي .

وهناك كذلك من يميز بين العدوان الذي يحدث نتيجة لتخيل الفرد بأنه مهدد أو يوجد في خطر، والعدوان الذي يحدث من أجل الدفاع عن النفس إزاء تهديد وخطر حقيقيين. (أميرة طه بخش، ١٩٩٨) .

وهناك العدوان المقصود الذي يتوفر فيه القصد والنية في الأذى. والعدوان العارض الذي لا يتوفر فيه القصد والنية في الأذى. وهناك أيضا الفرق بين العدوان وتأكيد الذات.

وهناك العدوان الموجه إلى الذات لإيذائها ماديا ومعنويا. والعدوان الموجه نحو الآخر لإيذائه في نفسه أو في ممتلكاته.

ويصنفه جورج إدموندز ١٩٧٨ *G. Edmunds* إلى محورين هما : عدوان وسيطي مقابل عدوان عدائي، وعدوان استجابي مقابل عدوان مبادئ. ويتعمد هذان المحوران وفقا لوجهة نظره بشكل يمكننا أن نستخلص منهما أربع فئات للسلوك العدواني هي : (١) الوسيطي المبادئ مثل استخدام العنف لاغتصاب المال. (٢) الوسيطي الاستجابي مثل الدفاع عن الملكية. (٣) العدائي للمبادئ مثل إلحاق الأذى بيري. (٤) العدائي الاستجابي مثل ضرب المعتدي لصدده. (محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣).

ويقدم ب ج جالاجر ١٩٨٢ *B. J. Gallagher* تصنيفا آخر يرى فيه أن السلوك العدواني إما أن يكون سلبيا (ضمنيا) مثل أن يبدو الفرد عنيدا غير متعاون ومتنمر ولكن دون مواجهة. وإما أن يكون إيجابيا (صريحا) مثل أن يواجه الفرد الآخرين بعدوانه (كوثر إبراهيم رزق، ١٩٩٢).

أما د. زيلمان ١٩٧٩ *D. Zilman* فقدم تصنيفا للسلوك العدواني في أربعة أبعاد هي : العدوان البدني، العدوة التهديدات العدوانية، السلوك التعبيري. (معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥).

وفي دراسات أكثر تطورا قام أر نولد باص وماك بيري ١٩٩٢ *Mc Perry* بتصنيف السلوك العدواني إلى أربعة أبعاد هي : العدوان البدني،

العدوان اللفظي، الغضب، العداء (معتر سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥). وهذه الأبعاد الأربعة هي التي يتولى البحث الحالي دراستها لدى عينة من الشباب الجامعي.

(ج) النظريات المفسرة للسلوك العدواني :

تناول السلوك العدواني الكثير من الباحثين في معظم التخصصات في العلوم الإنسانية، فتباينت تفسيراتهم له، فكان ذلك سببا لظهور العديد من النظريات، نتناولها فيما يلي :

١ - النظريات الغريزية : وهي من النظريات الأولى التي قمت تفسيراً للسلوك العدواني. ومن أنصارها (وليم ماكجوجل *W. Mc Dougal* ، من. فرويد *S. Freud* ، أ. أدلر *A. Adler* ، كورنر لورنز *K. Lorenz*) بوجود حافز عدواني فطري. فمكجوجل يرجعه إلى غريزة المقاتلة التي يحركها انفعال الغضب.

أما فرويد ١٩١٥، ١٩٢٠ فقد فسّر غريزة العدوان باعتبارها غريزة فطرية، وهي تعبير عن غريزة الموت. وتنتج هذه الغريزة في أصلها إلى تدمير الذات (المازوخية) . فيرى أن البشر مدفوعون بشكل لا شعوري نحو تدمير ذواتهم، أي مدفوعون نحو الموت، ولا تنتج هذه الغريزة إلى الخارج ضد الآخرين (للسادية) إلا كظاهرة ثانوية فقط ، ويتم ذلك من أجل حماية الذات عن طريق ميكانيزمات الدفاع . (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥) (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠) .

ويتفق أ. أدلر ١٩٠٨، ١٩١٠ مع فرويد في كون العدوان غريزة فطرية، ولكنه يختلف معه من ناحية استقلالها التام عن غريزة الجنس، وسماها " إرادة

القوة". أين يمثل القوة بالذكورة والضعف بالأنوثة. ثم تخلق بعد ذلك عن إرادة القوة مفضلاً عنها مفهوم "الكفاح في سبيل التقوى". واعتبر الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانياً وأن يكون قوياً متوقفاً. (كالفين هول وآخر، ١٩٦٩)

أما لورنز (١٩٦٦، ١٩٧٧) وهو ممثل لعلماء الإيثولوجيا *Ethology* فقد افترض أن السلوك العدواني ناتج عن غريزة للقتال، وهو تعبير حتمي لها. وهي غريزة موجودة عند الإنسان والعديد من الحيوانات. وهذه الغريزة يتم إنتاجها باستمرار داخل الكائن الحي وبمعدلات ثابتة. ولذلك فهي تتراكم مع الوقت. وهي لا تعمل بمفردها بل توجد مثيرات مولدة. وعندما تتراكم الغريزة ولا تجد طريقاً لتصرفها، فإن أي إثارة يتعرض لها الكائن تجعله ينفجر بالعدوان. إذن، حسب لورنز، هناك عاملان لحدوث العدوان وهما :

١ - تراكم الطاقة الغريزية .

٢ - والمثيرات المولدة للعدوان . وقد حاول تفسير ظواهر عدوانية مثل الحروب والعدوان الفردي والجماعي بهذا المفهوم . (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥) (عزت سيد إسماعيل، ١٩٨٨) .

٣ - نظرية الإحباط - العدوان : وهي من أشهر النظريات التي حاولت تفسير السلوك العدواني. والتي يطلق عليها غالباً "فرض الإحباط - العدوان *Frustration - Aggression Hypothesis* .

قدم هذا الفرض فريق من سيكولوجي جامعة ييل الأمريكية *Yale University*، وهم : جون دولارد *J. Dollard* نيل ميلر *N. Miller* لونارد دوب *L. Doob* هوبرت مورر *H. Mowrer* روبرت سيزر *R. Sears* عام

١٩٣٩. الذين افترضوا أن الإحباط كتشريط بيئي يؤدي إلى العدوان. فالإحباط وهو إعاقة تحقيق الهدف، يؤدي إلى استئثار دافع الهجوم على الذين تسببوا في إعاقة تحقيق الهدف وإلحاق الأذى بهم . (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨ - أ)
(نبيل عبد الفتاح حافظ، ١٩٩٣) .

وبالتالي فإنه حسب هذه النظرية، فإن إزالة مصادر الإحباط الخارجية، تؤدي إلى التخلص من السلوك العدواني أو التقليل منه.

والإحباط هو حالة من خيبة الأمل والحرمان والشعور بالمرارة والقتل ناجم عن إعاقة المرء من تحقيق هدف معين. فالوعي بالإحباط يعني الخطر والتهديد بالحرمان من إشباع حاجات الإنسان الأساسية التي تحمي وجوده وتحافظ على بقائه.

إلا أن هناك باحثين مثل أر نولد باص وكونراد بيركوفيتز ١٩٦٩ K Berkowitz يرون أن الإحباط لا يؤدي إلى العدوان في كل الأحوال، بل في بعض الظروف فقط، مثل السياق الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد المحبط. وفي حالات أخرى يستجيب المحبط بالاكتهاب والانسحاب. وتأخذ الاستجابة للإحباط أشكالاً عديدة غير العدوان، مثل التبدل والقلق والانسحاب والنكوص والتمطية والخيال. (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥)

٣ - النظرية السلوكية : يفسر السلوكيون العدوان وفقاً لمفاهيمهم التي يستخدمونها لتفسير الملوك. فالملوك العدواني عندهم سلوك متعلم عن طريق الإشرط والتعزيز. وهناك نوعان من الإشرط هما : (١)
الإشرط الاستجابي الذي بحث فيه الروسي إيفان ب. بافلوف I. P. Pavlov ويحدث فيه للسلوك كاستجابة لمثير سابق. فالفردي يصدر سلوكاً

عدوانيا كاستجابة لمثير سابق وهو تلقية لإهانة مثلا، أو رؤيته لمعزز عند ضحية ضعيف يمكن أخذه بالقوة. ٢) الإشرط الإجرائي بحث فيه السيكلوجي الأمريكي ب. ف. سكر *B. F. Skinner* الذي يقول : يصدر السلوك كإجراء في البيئة فيحدث فيها تغيرات، ويتأثر بعد ذلك بما يعقبه؛ فإذا كان تعزيزا زاد احتمال صدوره، أما إذا لم يعزز أو تعرض للعقاب فإن احتمال صدوره يتناقص. فالسلوك العدواني وفقا لهذا الإشرط، يحدث ويستمر عندما يعقبه ثواب.

٤ - نظرية للتعلّم بالمحاكاة : يرى السيكلوجي الأمريكي ألبرت باندورا *Bandura* أن السلوك العدواني كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية كالآباء والمعلمين والأفراد المعجب بهم. لكن تعلم هذا السلوك يتوقف على ما يترتب عليه من ثواب أو عقاب. وقد أجريت دراسات عديدة على العدوان عند الأطفال خاصة، فتبين صدق ما تذهب إليه هذه النظرية. (محمد عاطف عطيفي، ١٩٩٢).

ووفقا لما تذهب إليه هذه النظرية (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥) أُجريت العديد من البحوث حول علاقة مشاهدة السلوك العدواني في الأفلام التلفزيونية بممارسة الأطفال للعدوان. فجاءت النتائج تبين أن الأطفال الذين يتعرضون أكثر لنماذج عدوانية، يظهرون عفا أكثر في سلوكهم من الذين لا يشاهدون الأفلام العدوانية والمليئة بالعنف.

وتؤكد نتائج هذه البحوث ما يلي :

- ١ - أن الدفعات العدوانية يضعف كفا مما يؤدي إلى ارتكاب العدوان.
- ٢ - أن مشاهدة أفلام العنف تساهم في تشكيل صورة ونمط السلوك العدواني.

٣ - يقلد الطفل الملوک الذي يكافأ فاعله أكثر من تقليد السلوك الذي يعاقب عليه أفعله .

٤ - يقل الشعور بالذنب إزاء الأفعال العدوانية نتيجة المشاهدة المستمرة لأفلام العنف .

وترى أن الإنسان ينخرط في السلوك العدواني تجاه الآخرين لعدة أسباب هي : (محمد حسن غانم، ١٩٩٦) .

١ - أنه اكتسب العدوانية خلال خبراته السابقة .

٢ - أنه توقع أشكالا عديدة من التعزيزات للقيام بهذا السلوك .

٣ - أنه تم تحريضه مباشرة بأسباب اجتماعية وبيئية خاصة للقيام بالسلوك العدواني .

٥ - نظرية التعلم بالتوقع وقيمة التعزيز : هذه النظرية في التعلم ، وبالتالي

فهي ترى أن السلوك العدواني متعلم . ويضع جوليان ب. روتر J. B.

Rotter صاحب هذه النظرية أربعة مفاهيم لتفسير السلوك ، وهي :

١ - إمكان حدوث السلوك .

٢ - التوقع .

٣ - قيمة التعزيز .

٤ - الموقف النفسي . وبهذه المفاهيم الأربعة تقصر السلوك العدواني كما يلي :

أنه فسي (موقف معين) فإن (إمكان حدوث سلوك عدواني) معين

يعتمد على (توقع) للشخص العدواني بأنه بسلوكه العدواني هذا سوف

يحصل على شيء يرغب فيه مادي أو معنوي ، وأن هذا الشيء الذي

سوف يحصل عليه ، مفضل لديه (قيمة التعزيز) في هذا (الموقف

النفسى) أكثر من أي شيء آخر يمكن أن يحصل عليه أيضا. (بشير معمرية، ١٩٩٥).

٦ - نظرية السمات : ترى هذه النظرية أن العدوان سمة من سمات الشخصية، وهناك فروق بين الأفراد في هذه السمة. ويعتبر ايزنك *H. J. Eysenck* من أكبر دعاة هذه النظرية الذي يقول بوجود شخصية عدوانية. وباستخدامه للتحليل العاملي، قدم براهين علمية على صحة ما يذهب إليه كما يلي :

١ - أن جميع الأفراد يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، فمنهم من هو سهل الاستثارة ومنهم من هو صعب الاستثارة .

٢ - الشخصيات سهلة الاستثارة تصبح مضطربة، والشخص المضطرب لديه استعداد في أن يصبح عدوانيا أو مجرما . وقد توصل ايزنك في أحد أبحاثه (١٩٧٧) إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في بعد ثنائي الاتجاه وأن القطب السالب يتمثل في اللاعدوان أو الخجل والحياء . (حسين علي فايد، ١٩٩٦).

٧ - النظريات البيئية : تشير هذه النظريات إلى أن العدوان يتأثر بالعوامل البيئية الفيزيائية. وقد تناولت البحوث ثلاثة موضوعات بيئية في علاقتها بالعدوان والعنف هي ما يلي : (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥).

١ - للضوضاء : تبين من نتائج الدراسات في هذا الصدد أن الأفراد الذين يعيشون في الحضر ويتعرضون لضوضاء صاخبة ، يظهرون مستويات أعلى من العدوانية تجاه الآخرين أو البيئة أكثر من الأفراد الذين لا يتعرضون للضوضاء. فالضوضاء تعتبر نوعا من الضغوط البيئية التي يستجيب لها الأفراد بالعدوان.

٢ - الازدحام : الازدحام بصفة عامة لا يؤدي إلى ارتكاب السلوك العدواني، ولكن دراسات وإن كانت قليلة وجدت أن الازدحام يدفع الأفراد إلى الإتيان بالسلوك العدواني، خاصة إذا توفرت ظروف مناسبة كالشعور بالتهديد وتعذر الهرب أو بالضغوط وإدراك الفرد للموقف.

٣ - الحرارة : يعتبر التعرض باستمرار لدرجة حرارة مرتفعة كضغط بيئي، أحد العوامل للمساعدة على ظهور السلوك العدواني ، إلا أن الدراسات في هذا المجال لم تحسم هذه العلاقة.

(د) الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني :

فيما يتعلق بعلاقة الجنس بمظاهر السلوك العدواني وجدت دراسة إدموند ١٩٧٧ *Edmund* أن الإناث يتسمن بالعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر مقارنة بالذكور الذين اتسموا بالعدوان اللبني والعدوان المباشر.

لكن دراسة براساد ١٩٨٠ *Prasad* على عينة من طلاب الدراسات العليا بالهند بينت اتسام الذكور بالعدوان غير المباشر والشك والعدوان اللفظي مقارنة بالإناث.

ووجد سادوفسكي وآخر ١٩٨٢ *Sadowski & al* في دراستهما على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين باستخدام استبيان باص ودوركي ١٩٥٧ *A. Durkee* للعدوان والعدائية، أن للذكور يتميزون بالعدوان والعدائية مقارنة بالإناث .

وفي دراسة قام بها انفانت وآخرون ١٩٨٤ *Infante & al* للمقارنة بين الجنسين في العدوان اللفظي في الموقف الجدلية ، تبين تفوق الذكور على

الإناث في العدوان اللفظي. وتبين من دراسة ثريا جبريل ١٩٩٤ على طلاب جامعيين بمصر عدم وجود فروق بين الجنسين في العدائية. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠).

وفي دراسة أخرى في مصر على طلاب جامعيين تبين من نتائجها تفوق الذكور على الإناث في السلوك العدواني. (رشاد عبد العزيز موسى، د. ت) .

أما بالنسبة لترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى الشباب الجامعي، فقد بينت دراسة أجريت في مصر على ٢٥٧ طالبا وطالبة جامعيين أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني جاء كما يلي :

- ١ - الطلاب : العدائية ، العدوان البدني ، الغضب ، العدوان اللفظي .
- ٢ - الطالبات : الغضب ، العدائية ، العدوان البدني ، العدوان اللفظي .
- ٣ - العينة الكلية : العدائية ، الغضب ، العدوان البدني ، العدوان اللفظي .
(حسين فايد، ١٩٩٦)

وفي دراسة أخرى تمت على ١٨٨ طالبا جامعيًا سعوديًّا من مدينة الرياض من الذكور. تبين من نتائجها أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني هي كما يلي : العداوة ، العدوان البدني، الغضب ، العدوان اللفظي . (معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٨).

هذا بالنسبة لأحد متغيري هذا البحث وهو السلوك العدواني بأبعاده المختلفة ، فإذا انتقلنا إلى المتغير الثاني وهو مفهوم الهوية ، فإننا نتناوله كما يلي :

ثانيا : مفهوم الهوية :

(أ) الأصل النظري للمفهوم :

ظهر مفهوم " الهوية " في نظرية إريك هـ. إريكسون حول مراحل النمو النفسي الاجتماعي للفرد، وقد قسم في هذه النظرية دورة الحياة إلى ثمان مراحل متعاقبة ومنفصلة نسبيا عن بعضها، كل منها لها هدف متميز يُعدّ الوصول إليه دليلا على تحقيق الشخصية السوية. وتمثل كل مرحلة فترة حرجية من الصراع وأزمة محتملة لأجل بزوغ خاصية للأنثا. ويظهر في كل مرحلة بُعْدٌ جديد من التفاعل الاجتماعي يصبح محتملا مع النضج للمترديد. (عبد الرقيب أحمد البحيري، ١٩٩٠).

تستغرق مرحلتا الرضاعة والطفولة للصراعات الجوهرية الأربعة الأولى وهي : الثقة مقابل الشك، الاستقلال الذاتي مقابل الخجل، المبادأة مقابل الشعور بالإثم، الاجتهاد مقابل الدونية. (جابر عبد الحميد جابر وآخر، ١٩٩٣).

وفي مرحلة المراهقة يكون الصراع بين الهوية مقابل غموض الدور. أما الصراعات الجوهرية في مرحلة الرشد ، فتتضمن الألفة مقابل العزلة ، الإنتاجية وينظر إريكسون إلى المراهقة على أنها البداية الأساسية والمركزية لتكوين الهوية ، فإذا لم ينجح الفرد في التكوين الحقيقي للهوية ، والذي تمتد جذوره في الأسرة والسلالة والإثنولوجيا ، تصبح مرحلة الرشد صعبة جدا ، والألفة الحقيقية مستحيلة تقريبا والعلاقات طويلة المدى غير محتملة. (عبد الرقيب فني المراهقة المتأخرة يولاه الفرد مهام للرشد مثل البحث عن وظيفة ، والتخطيط للزواج ، واتخاذ قرار ذي معنى في الحياة ، ويصبح من الواجب عليه أن ينتج ويعطي بدلا من أن يأخذ فقط كما كان من قبل ، وتكون المشكلة المركزية لديه هو تحديد من هو ؟ وما دوره في المجتمع ؟ وهل

هو طفل أم راشد ؟ هل لديه ما يمكنه أن يكون إنسانا له قيمة كزوج وأب أم ؟ وما ذا لديه من قدرات وكفاءات شخصية تتيح له أن يكون عاملا يكسب رزقه بنفسه .

وينشغل الشباب بمثل هذه التساؤلات، كما ينشغلون بالتوفيق بين ما تعلموه من أدوار ومهارات في المراحل السابقة وما هو مقبول اجتماعيا الآن من أدوار ومهارات. ويطلق إريكسون على هذا النوع من الانشغالات " أزمة الهوية "، لأن اكتساب الإحساس بالهوية ضروري لاتخاذ قرارات للكبار، وهذا يستوقف على أن يصبح للفرد جزءا محسوسا يمكن الاعتماد عليه. (حسن مصطفى عبد المعطي، ١٩٩٣) .

(ب) تعريف الهوية :

يعرف إريكسون الهوية بأنها : " المجموع الكلي لخبرات الفرد، وتتكون من عنصرين هما : هوية الأنا وهوية الذات. وترجع هوية الأنا إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم الإيديولوجية والسياسة والدين وفلسفة الفرد لحياته . أما هوية الذات فترجع إلى الإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعية . ويذكر كذلك أن للهوية بعدان هما : للبعد الإيديولوجي والبعد الاجتماعي . (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ - أ) .

ويعرفها جيمس إ. مارشيا ١٩٦٦ J. E. Marcia بأنها : " تنظيم داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات والمعتقدات والإدراكات الذاتية بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي السياسي للفرد " . (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ - ب) .

ويشير مارشيا إلى وجود أربع رتب للهوية هي : (١) تحقيق الهوية : وفيها يقضي الفرد وقتا فعلا لتحديد هدفه من الحياة واعتبار الذات والقيم التي

يؤمن بها ، ولديه تعهد شخصي بالكفاح في سبيل الوصول إلى الأهداف التي يؤمن بها. ٢) تشتت الهوية : حيث يعاني الفرد من أزمة الهوية وليس لديه تعهد لخطوة ما من خطط الحياة أو إرساء مبادئ عامة. ٣) انغلاق الهوية : وتعني للشخص الذي لا يتعهد بشيء محدد يلتزم به، وليس لديه إحساس بأزمة الهوية. ٤) تعليق الهوية : وتمثل ميل للفرد إلى البحث عن هويته الشخصية ومحاولة التوصل إلى ذلك مع عدم القدرة على الوصول إلى حل لأزمته الشخصية. (أبو المجد إبراهيم الشوريجي، ١٩٩٢).

ويعرف أبو بكر مرسى الهوية بأنها : تحديد الفرد لمن هو، بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتداد واستمرار لخبرات الماضي، وتكون خبراته الماضية متصلة بما يتوقعه من مستقبل اتصالا ذا معنى، مع الشعور بكونه قادرا على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في العلاقة بالآخر، مع الاضطلاع بدور اجتماعي والتوجه نحو أهداف محددة وإنجازها وفق منظور زمني محدد، وتحقيق علاقة ناضجة مع الجنس الآخر، مع تحديد إيديولوجية أو فلسفة ومعنى لحياته. (أبو بكر محمد مرسى، ١٩٩٧).

(ج) تعريف أزمة الهوية :

يصف إريكسون أزمة الهوية بأنها : " نقطة دوران ضرورية ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحد أو أكثر، وتساعد للفرد على تنظيم موارده وإعادة اكتشاف الهوية، إضافة إلى التمايز والتفرد ". (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ - ب).

ويعرفها أبو بكر مرسى بأنها : " فشل الفرد في تحديد هويته لأناه ، مع الشعور بالاغتراب وعدم الجدوى وتعادم الهدف مع عدم القدرة على التخطيط لأهداف مستقبلية ، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية أو الحب للناسج الذي

يتمثل في الرعاية لموضوع الحب وعدم القدرة على اختيار المستقبل المهني، وتسود حياته اللامبالاة واللامعنى " (أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧).

(د) الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية :

تناولت عدة دراسات الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية،

وجاءت نتائجها متباينة . ففي دراسة قام بها ج. إ. مارشيا وآخرون ١٩٧٠

J. E. Marcia & al وجدوا فروقا في تحقيق الهوية لصالح الإناث. ووجد ك.

ك. واترمان وآخر ١٩٧٧ *C. K. Waterman & al* أن النساء أكثر تفوقا في

تحقيق الهوية مقارنة بالرجال. (عبد الرقيب أحمد البحيري، ١٩٩٠) وتبين

من نتائج دراسة ج. ر. أداما وآخرون ١٩٨٥ *G. R. Adama & al* أنه

لا توجد فروق بين الذكور والإناث من شباب الجامعة في تحقيق الهوية

(أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ١٩٩٢). وإلى نفس النتيجة توصل د. ج.

شييدل وآخر ١٩٨٥ *D. G. Schiedel & al* في دراستهما على شباب

الجامعة من الجنسين بدرسون مقررات في علم النفس (أبو المجد إبراهيم

الشوربجي، ١٩٩٢) . أما ت. إ. لوبل وآخر ١٩٨٧ *T. E. Lobel & al* فقد

وجدا فروقا لصالح الإناث في تحقيق الهوية (أبو المجد إبراهيم الشوربجي،

١٩٩٢). وفي مصر لم يجد البحيري ١٩٩٠ فروقا بين الجنسين من شباب

الجامعة في تحقيق الهوية (عبد الرقيب أحمد البحيري، ١٩٩٠) . ولم يجد

جابر ١٩٩٣ فروقا بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر

في تحقيق الهوية (جابر عبد الحميد وآخر، ١٩٩٣) . وإلى نفس النتيجة

توصل مرسي ١٩٩٧ في دراسته على شباب الجامعة من الجنسين في أزمة

الهوية (أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧). إن عدم الاتساق بين نتائج البحوث

السابقة في الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية، ربما يعود إلى الاختلاف في

أعمار العينات التي أجريت عليها الدراسات ، وكذلك إلى تنوع أدوات القياس المستخدمة.

مشكلة البحث وفروضه :

بعد استعراض الباحثين للإطار النظري وخاصة نتائج الدراسات السابقة، وجدا أن السلوك العدواني وأزمة الهوية تم بحثهما مع العديد من المتغيرات السيكلوجية.

فبالنسبة للسلوك العدواني، فقد تم بحثه مع متغيرات سيكلوجية واجتماعية مثل : الجنس، مصدر الضبط، والخوف من الاستهجان، والاستحسان الاجتماعي، والشعور بالذنب، والتأخر العقلي، والسلالة، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، وتعاطي المخدرات والكحول، والاتجاهات التعصبية، وتوكيد الذات، ونمط السلوك " أ "، وتقدير الذات.

أما بالنسبة لمتغير أزمة الهوية فقد تم بحثه مع متغيرات سيكلوجية وتربوية مثل : الجنس، أساليب المعاملة الوالدية الاكتئاب النفسي، القلق، تقدير الذات، للتخصص الدراسي، التحصيل الدراسي، المستوى الدراسي، ومع بعض سمات الشخصية مثل : الثبات الانفعالي، والمغامرة، والتوتر، والسيطرة، والانفعالية. إلا أنه تبين للباحثين الحاليين مما تم الاطلاع عليه من الدراسات ما يلي :

١ - أن نتائج الدراسات السابقة لم تتفق في ترتيبها لأبعاد السلوك العدواني، وفي الفروق بين الجنسين من شباب الجامعة في السلوك العدواني وأزمة الهوية.

٢ - أن الباحثين لم يجدوا، فيما استعرضناه من دراسات سابقة، ولو دراسة واحدة تناولت العلاقة بين السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى شباب الجامعة.

ومن هنا جاءت ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني ومراحل النمو النفسي الاجتماعي، وللتعرف كذلك على العلاقة بين أبعاد السلوك العدواني والهوية لدى شباب الجامعة. ويمكن توضيح مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- ١ - ما هو ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة من الجنسين ؟
- ٢ - هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني ؟
- ٣ - هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي ؟
- ٤ - هل توجد علاقة بين السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى شباب الجامعة من الجنسين ؟

فروض البحث :

بناءً على ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، يصاغ للباحثان الفرضيات التالية :

- ١ - يختلف ترتيب أبعاد السلوك العدواني عند العينات الثلاثة (الطلاب، الطالبات والعينة الكلية .
- ٢ - لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني .
- ٣ - لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي .
- ٤ - لا يوجد ارتباط بين أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الجنسين من شباب الجامعة .

إجراءات الدراسة الميدانية

تكونت عينة البحث من ٢٢٠ طالبا وطالبة من كليات جامعة باتنة - الجزائر، منهم ١١٥ ذكرا، ١٠٥ أنثى. تراوحت أعمارهم بين ١٧، ٢٢ سنة، بمتوسط حسابي لعينة الذكور مقداره ٢٠,٧٤ وانحراف معياري مقداره ١,١٦. ومتوسط حسابي لعينة الإناث مقداره ٢٠,٥٧ وانحراف معياري مقداره ١,١٦.

والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة الكلية على الجنس والتخصص الدراسي :

المجموع	إناث	ذكور	الجنس / التخصص الدراسي
٨٤	٥٠	٣٤	كلية الآداب والعلوم الإنسانية
٣٣	١٨	١٥	كلية الحقوق والعلوم السياسية
١٦	٠٦	١٠	كلية الاقتصاد
٥٧	٢٢	٣٥	كلية العلوم
١٥	٠٤	١١	كلية الهندسة
١٥	٠٥	١٠	كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية
٢٢٠	١٠٥	١١٥	المجموع

يبين الجدول رقم (١) توزيع أحجام العينات حسب الجنس والتخصص الدراسي.

(ب) أدوات البحث :

من أجل تحقيق أهداف البحث، استخدم الباحثان الأداتين التاليتين لقياس المتغيرين ، وهما :

١ - استبيان السلوك العدواني :

قام الباحث الأول بإعداد استبيان لقياس السلوك العدواني لدى شباب الجامعة، وفقاً لتصنيف أر نولد باص للسلوك العدواني إلى أربعة أبعاد، كما بينا سابقاً وهي : العدوان البدني *Physical Aggression*، العدوان اللفظي *Verbal Aggression*، الغضب *Anger*، العداوة *Hostility*. وبعد اطلاعه على المراجع التالية (ثريا عبد الرؤوف جبريل، ١٩٩٤، حسين علي فايد، ١٩٩٦، رشاد عبد العزيز موسى (د. ت) محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣، معتز مسيد عبد الله، ١٩٩٨، معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥) قام بصياغة ١٠ عبارات لكل بعد (المجموع ٤٠ عبارة) ومن بينها ٢٠ عبارة من استبيان أر نولد باص. ويتم الإجابة عن بنوده ضمن ستة اختيارات تتدرج كما يلي : لا، نادراً، أحياناً، متوسطاً، غالباً، دائماً. وتصحح بنوده كلها في اتجاه واحد بتدرج الدرجات بأوزانها الستة من صفر إلى ٥. وتتراوح الدرجات النظرية على كل بعد من صفر إلى ٥٠ والدرجة الكلية من صفر إلى ٢٠٠، وارتفاع الدرجة يعني وجود خاصية العدوان. وتم حساب الشروط السيكمترية للاستبيان كما يلي :

١ - الصدق : تم حساب الصدق بطريقتين :

الأولى : طريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) : وهي من أساليب حساب الصدق للتكويني وصدق المحتوى : فبعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة لعينتي الطلاب والطالبات كل على حدة ، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع لكل جنس، تمثل إحداهما ٢٧ % من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما ٢٧ % من الذين حصلوا على أدنى الدرجات. وبالنسبة لعينة للطلاب كان حجم كل مجموعة ٣١ طالباً.

السلوك العدواني وعلاقته بـ أزمة الهوية

ثم استخرجت للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وحُسِبَت دلالة قيمة " ت " للفروق بين المتوسطات. الجدول رقم (٢) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية في السلوك العدواني لدى عينة الطلاب :

العينة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة	مستوى
أبعاد العدوان	ن = ٣١	ن = ٣١	" ت "	الدلالة
العدوان البدني	٣٠,٠٠	٣,١٦	١٥,٢٣	١,٧٦
العدوان اللفظي	٣٢,٠٠	٢,١٣	١٩,٤٢	٢,١٧
الفضب	٣٥,٣٩	١,٥٦	١٨,٥٥	٣,٥٠
العداوة	٣١,٦٥	٣,٦٣	١٦,٤٢	١,٤٤
الدرجة الكلية	١٢٠,١٩	٩,١٠	٧٦,٩٥	٦,٦٩

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

أما بالنسبة لعينة الطالبات فقد كان حجم كل مجموعة ٢٨ طالبة. الجدول رقم (٣) يبين دلالة الفروق بين المتوسطات للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للسلوك العدواني لدى عينة الطالبات :

العينة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة	مستوى
أبعاد العدوان	ن = ٢٨	ن = ٢٨	" ت "	الدلالة
العدوان البدني	٠٠١٦,٠٩	٢١,٣٢	٣,٤٢	١٠,٥٤
العدوان اللفظي	٠٠٢٢,٨٤	٢٨,٦٤	٢,٨٨	١٤,٧١
الفضب	٠٠٢٥,٩٧	٣٧,٤٦	٣,٣١	١٨,٥٠
العداوة	٠٠٢١,٣٤	٣٠,٦١	٣,٣٤	١٥,٤٦
الدرجة الكلية	٠٠٢٢,١٠	١١٠,٣٢	١٠,١٣	٦٣,٤٦

٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانية : طريقة الاتساق الداخلي : وتتم بحساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان . وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الطلاب (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٤١٢ - ٠,٥١٧ للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالة كلها عند ٠,٠١ . أما عند الطالبات (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٣١ - ٠,٥٤٧ للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١ .

ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان .

٢ - الثبات : وتم حسابه بطريقة واحدة هي استخراج معامل ألفا لكرونياخ لأنه تعذر على الباحثين حسابه بطريقة إعادة التطبيق . ومعامل ألفا يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبيان ، ويربط ثباته بثبات بنوده . وكانت معاملات ثبات الاستبيان ككل لدى عينة الطلاب هو : ٠,٧٤ . أما الاستبيانات الفرعية فكانت معاملات ثباتها كما يلي : ٠,٧٩ للعدوان البدني، ٠,٨٣ للعدوان اللفظي، ٠,٧٨ للغضب، ٠,٧٣ للعدوانية . أما لدى عينة الطالبات فكان ثبات الاستبيان ككل هو : ٠,٦٩ وثبات العدوان البدني ٠,٧٦ والعدوان اللفظي ٠,٧٧ والغضب ٠,٧٨ والعدوانية ٠,٧٥ .

٢ - استبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي :

أعد هذا الاستبيان في الأصل د. أ. روزنتال وآخرون عام ١٩٨١ *D. A. Rosenthal*. وترجمه إلى العربية عبد الرقيب أحمد البحري ١٩٩٠. ويتكون الاستبيان من ٧٢ بنداً موزعة بالتساوي على ستة أبعاد بالتساوي ١٢ بنداً لكل بعد وهي : الثقة *Trust*، الاستقلال الذاتي *Autonomy*، المبادأة *Initiation*، المثابرة *Industry*، الهوية *Identity*، الألفة *Intimacy*.

قام معرب الاستبيان بحساب صدقه بطريقة التحكيم التي كانت نتيجتها تعديل بعض البنود، وطريقة الصندق التلازمي مع تقدير الذات، فجاءت قيمة معامل الارتباط تساوي ٠,٤٧٣ (دال عند ٠,٠١). أما ثباته فتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق فكان معامل الارتباط بين التطبيقين بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع يساوي ٠,٤٥٠ (دال عند ٠,٠١).

وتتم الإجابة عن بنوده ضمن ستة اختيارات تخرج كما يلي : لا، نادراً، أحياناً، متوسطاً، غالباً، دائماً. وتصحح الإجابات بتدرج الدرجات بأوزانها الستة من صفر إلى ٥ بطريقتين متعاكستين تبعاً لاتجاه البند إذا كان موجباً أو سالباً. وتتراوح الدرجة النظرية لكل بعد من صفر إلى ٦٠، والدرجة النظرية من صفر إلى ٣٦٠. وارتفاع الدرجة يعني أن الفرد حقق نمواً ونضجاً في مراحل النمو النفسي الاجتماعي كما حددها إيركسون وكما يقيسها الاستبيان. وقام الباحثان الحاليان بحساب الشروط السيكومترية للاستبيان كما يلي :

١ - للصندق : وتم حسابه بطريقتين :

الأولى : طريقة المقارنة الطرفية (الصندق التمييزي) : الجدول رقم (٤) يبين دلالة الفروق بين المتوسطات للأبعاد الستة والدرجة الكلية للهوية لدى عينة الطلاب :

قيمة "ت"	المجموعة الدنيا ن = ٣١		المجموعة العليا ن = ٣١		العينة أبعاد الهوية
	ع	م	ع	م	
٠٠٢١,٤٠	٢,٦٧	٢٧,٣٩	٢,٥٧	٤١,٩٤	الثقة
٠٠٢٦,٦٢	٣,٠٧	٣٣,٩٧	٢,٣٧	٥٢,٨٧	الاستقلال الذاتي
٠٠٢٠,٦٢	٣,٣٧	٣٥,٨١	٢,٤٣	٥١,٤٨	المبادأة
٠٠٢٤,٥٤	٣,٢٧	٣٣,٢٣	٢,٠٨	٥٠,٦٥	المتابعة
٠٠٢٢,١٢	٣,٥٦	٣٣,٨٧	٢,٢٢	٥٠,٩٠	الهوية
٠٠٢٤,٦١	٢,٥٤	٣٠,١٠	١,٨٣	٤٤,١٣	الألفة
٠٠٢٩,٨٥	١١,٠٩	٢٠٤,٢٦	٨,٨٨	٢٨١,٥٨	الدرجة الكلية

٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول رقم (٤) أن قيم " ت " دالة كلها إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين ، وهذا دليل على صدقه .

أما بالنسبة لعينة الطالبات فقد كان حجم كل مجموعة ٢٨ طالبة. ويبين الجدول رقم (٥) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد السنة والدرجة الكلية للهوية :

قيمة "ت"	المجموعة الدنيا ن = ٢٨		المجموعة العليا ن = ٢٨		العينة أبعاد الهوية
	ع	م	ع	م	
٠٠٢١,٢٤	١,٦٧	٢٩,٢٩	٢,٧٤	٤٢,٤٦	الثقة
٠٠٢٢,٦٣	٣,٠٧	٣٣,٤٦	٢,٤٠	٥٠,٤٣	الاستقلال الذاتي
٠٠١٩,٨٣	٢,٣٨	٣٥,١٨	٣,٤١	٥١,٠٤	المبادأة
٠٠٢٣,٧٩	٢,٢٩	٣٣,٩٣	٢,٩١	٥٠,٨٢	المتابعة
٠٠٢١,٣٥	٣,٩٤	٣٢,٤٣	٢,٣٨	٥١,٤٣	الهوية
٠٠٢٦,٢١	١,٨٥	٢٩,٥٤	٢,٠٥	٤٣,٤٣	الألفة
٠٠١٨,٧٠	١٤,٥١	٢٠٨,٤٣	١٠,٨٩	٢٧٣,٧١	الدرجة الكلية

٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول رقم (٥) أن قيم " ت " دالة كلها إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وهذا دليل على صدقه.

الثانية : طريقة الاتساق الداخلي : ويتم بحساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان . وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الطلاب (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٤٨٧ - ٠,٥٩٢ ، للبند ٧٢ المكونة للاستبيان ولأبعاده السنة ، وهي دالة كلها عند ٠,٠١ . أما عند الطالبات (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٩٣ - ٠,٦٠٤ ، للبند ٧٢ المكونة للاستبيان ولأبعاده السنة ، وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١ .

ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان.

(ج) تطبيق الاستبيان :

تم تطبيق الاستبيانين في حصص التطبيق والأعمال الموجهة، أين تراوح عدد الطلبة في كل جلسة بين : ٠٨ إلى ٣٢ طالبا. وتراوحت مدة الإجابة عن الاستبيانين في جلسة واحدة بين : ٢٠ إلى ٣٥ دقيقة. وتم ذلك في شهر : نوفمبر أكتوبر وديسمبر ٢٠٠٢ .

(د) الأساليب الإحصائية :

من أجل تحليل نتائج البحث وفقا لأهدافه وفروضه، استعمل الباحثان الأساليب الإحصائية التالية :

١ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢ - اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات. (زكريا الشربيني، ١٩٩٥)

٣ - معامل الارتباط من الدرجات الخام لكارل بيرسون - (فؤاد السيد، ١٩٧٩)

عرض نتائج الدراسة :

الفرضية الأولى : يختلف ترتيب أبعاد السلوك العدواني عند العينات الثلاثة (الطلاب ، الطالبات والعينة الكلية) .

يبين الجدول رقم (٦) ترتيب أبعاد العدوان لدى عينة الطلاب :

أبعاد العدوان	م	ع	الترتيب
الغضب	٢٦,٣٩	٦,٨٥	الأول
العدوان اللفظي	٢٥,٦٨	٥,١٨	الثاني
العداوة	٢٣,٦٠	٦,٣٢	الثالث
العدوان البدني	٢١,٧٥	٦,٣٦	الرابع

يتبين من الجدول رقم (٦) أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الطلاب جاء كما يلي : الغضب، العدوان اللفظي، العداوة، العدوان البدني.

يبين الجدول رقم (٧) ترتيب أبعاد العدوان لدى عينة الطالبات :

أبعاد العدوان	م	ع	الترتيب
الغضب	٢٧,٢٢	٧,٥٨	الأول
العداوة	٢٢,٣١	٦,٤٣	الثاني
العدوان اللفظي	٢١,٥٠	٥,٦٧	الثالث
العدوان البدني	١٤,٩٥	٤,٨٤	الرابع

يتبين من الجدول رقم (٧) أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الطالبات جاء كما يلي : الغضب، العداوة، العدوان اللفظي، العدوان البدني.

السلوك العدواني وعلاقته بإزمة الهوية

يبين الجدول رقم (٨) ترتيب أبعاد العدوان لدى العينة الكلية.

أبعاد العدوان	م	ع	لترتيب
الغضب	٢٦,٧٩	٧,٢١	الأول
العدوان اللفظي	٢٣,٦٩	٥,٥١	الثاني
العداوة	٢٣,٠٠	٦,٣٥	الثالث
العدوان البدني	١٨,٥٠	٦,٦٤	الرابع

يتبين من الجدول رقم (٨) أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الطالبات جاء كما يلي: الغضب، العدوان اللفظي، العداوة، العدوان البدني.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في السلوك العدواني.

يبين الجدول رقم (٩) دلالة قيمة " ت " للفروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية :

قيمة ت	الطلاب ن = ١١٥		الطالبات ن = ١٠٥		العينة أبعاد العدوان
	ع	م	ع	م	
**٨,٨٣	٤,٨٤	١٤,٩٥	٦,٣٦	٢١,٧٥	العدوان البدني
**٥,٧٣	٥,٦٧	٢١,٥٠	٥,١٨	٢٥,٦٨	العدوان اللفظي
٠,٨٦	٧,٥٨	٢٧,٢٢	٦,٨٥	٢٦,٣٩	الغضب
١,٥٠	٦,٤٣	٢٢,٣١	٦,٣٢	٢٣,٦٠	العداوة
**٤,٦٩	١٩,٣٤	٨٦	١٦,٤٦	٩٧,٥٠	الدرجة الكلية

** دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البدني والعدوان اللفظي وفي الدرجة الكلية لصالح الذكور، وغير دالة في الغضب والعداوة.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي.

يبين الجدول رقم (١٠) قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية :

القيمة " ت "	الطالبات ن = ١٠٥		الطلاب ن = ١١٥		العينة أبعاد العدوان
	ع	م	ع	م	
١	٥,٣٢	٣٥,٧٥	٦,٠٣	٣٤,٩٨	الثقة
١,٣٦	٦,٩٦	٤٢,٦٥	٧,٦٤	٤٣,٩٨	الاستقلال الذاتي
٠,٧٨	٦,٥٦	٤٣,٢١	٦,٥٣	٤٣,٩٠	المبادأة
٠,٣٦	٦,٧٨	٤١,٩١	٧,٢٨	٤٢,٢٥	المثابرة
٠,٣٨	٧,٧٢	٤٢,١٠	٦,٩٦	٤٢,٤٨	الهوية
٠,٦٠	٥,٦٣	٣٦,٨١	٥,٧٢	٣٧,٢٧	الأففة
٠,٣٩	٢٧,٠٥	٢٤٢,٤٤	٣٠,٨٣	٢٤٣,٩٩	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية ليست دالة إحصائياً.

الفرضية الرابعة : لا يوجد ارتباط بين أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الجنسين من شباب الجامعة .

(أ) عينة الطلاب :

يبين الجدول رقم (١١) معاملات الارتباط بين أنماط السلوك العدواني ومتغير الهوية لدى عينة الطلاب :

الدرجة الكلية	العداوة	الغضب	العدوان اللفظي	العدوان البدني	متغيرات الدراسة
٠,١٦٩	٠,١٥٥	٠,٢٨٣	٠,١٢٨	٠,٠٦٥	متغير الهوية

•• دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (١١) أن معامل الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ كان بين متغير الهوية والغضب وفي الاتجاه السلبي. أما معاملات الارتباط الأخرى فجامت غير دالة إحصائيا لدى عينة الطلاب .

(ب) عينة الطالبات :

يتبين من الجدول رقم (١٢) معاملات الارتباط بين أنماط السلوك العدواني ومتغير الهوية لدى عينة الطالبات :

الدرجة الكلية	العداوة	الغضب	العدوان اللفظي	العدوان البدني	متغيرات الدراسة
٠,٤١٥	٠,٤٤٥	٠,٤٠١	٠,٢٠٨	٠,١٨٩	متغير الهوية

• دالة عند مستوى ٠,٠٥.

•• دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ كانت بين متغير الهوية والغضب والعداوة والدرجة الكلية في الاتجاه السلبي. ودالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متغير الهوية والعدوان اللفظي وفي الاتجاه السلبي كذلك . وغير دالة إحصائيا بين متغير الهوية والعدوان البدني .

(ج) العينة الكلية :

يتبين من الجدول رقم (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد السلوك العدواني ومتغير الهوية لدى العينة الكلية :

الدرجة الكلية	العداوة	الغضب	العدوان اللفظي	العدوان البدني	متغيرات الدراسة
٠,٢٥٢ - ..	٠,٢٩٠ - ..	٠,٣٢٤ - ..	٠,١٢٦ -	٠,٠١٧ -	متغير الهوية

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن معاملات الارتباط الدالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ كانت بين متغير الهوية والغضب والعداوة والدرجة الكلية في الاتجاه السلبي. أما معاملات الارتباط بين متغير الهوية وكل من العدوان البدني والعدوان اللفظي فجاءت غير دالة.

مناقشة نتائج الدراسة

- الفرضية الأولى :

تبين من الجداول أرقام (٠٨ ، ٠٧ ، ٠٦) أن هناك اختلافاً بسيطاً في ترتيب أبعاد السلوك العدواني الأربعة لدى العينات الثلاث ، فجاءت على نفس الترتيب لدى الطلاب والعينة الكلية : الغضب ، العدوان اللفظي ، العداوة ، العدوان البدني . أما لدى الطالبات فكان ترتيبها كما يلي : الغضب ، العداوة ، العدوان اللفظي ، العدوان البدني .

نلاحظ أن الغضب جاء في الرتبة الأولى لدى العينات الثلاث، وهذا في الحقيقة ليس غريباً ، فالغضب من الانفعالات الأولية والعالمية ، شأنه شأن الخوف والحزن والفرح، فلا يوجد إنسان في أي عمر وفي أي جنس وفي أي

ثقافة إلا وتعرض لخبرة الغضب. فالغضب هو المكون الوجداني للمركب من حالات المسخط والإحباط والكراهية. فحين يفشل الفرد في تحقيق هدفه بنتابه الغضب فيسخط على النتيجة التي آل إليها، ويشعر بالإحباط والخيبة، كما يشعر بالكراهية تجاه مصدر الفشل، قد يكون شخصا أو ظرفا بيئيا. وطلاب الجامعة من الجنسين يتعرضون كثيرا لخبرات الإحباط والفشل في حياتهم الجامعية اليومية، سواء فيما يتعلق بصعوبات الدراسة أو بمشكلات الإطعام والإيواء والنقل. فالشباب الجامعي يشعر يوميا بالحرمان وغياب العدالة في تحقيق الإشباع، والتهديد وامتحان الذات وفقدان الاعتبار، وكل ذلك من شأنه أن يثير مشاعر الغضب والسخط. ويمكن أن نلاحظ ذلك في احتجاجاتهم المستمرة على الأوضاع البيداغوجية والاجتماعية التي يعيشون فيها حياتهم الجامعية. والغضب يعتبر من ناحية انفعال غير سوي ومن ناحية أخرى قد يكون ضروريا عندما يتحول إلى دافع ينشط الفرد فيتحرك نحو إزالة أسباب الحرمان والإحباط والسيطرة عليها.

والغضب من ناحية أخرى مكون أساسي للعدوان والعداء، ودافع أساسي لهما. ولذا جاء العدوان اللفظي في الرتبة الثانية لدى عينة الطلاب والعينة الكلية. فعند الغضب يعبر الفرد عن ذلك بالسب والسخرية والتهكم والوشاية وممارسة الجدل في الكلام وإبداء المعارضة في الرأي. أما لدى الطالبات فقد جاء للعداء في الرتبة الثانية وهذا من طبيعة الأنثى فإنها تنكم غضبها وتحوله إلى غيظ وعداء وكراهية وتذمر دلخي وغيره، وقد تعبر قليلا عن ذلك بالألفاظ ولا تعتدي بنفيا إلا نادرا، ولهذا جاء العدوان اللفظي في الرتبة الثالثة ثم العدوان البدني في الرتبة الرابعة. وقد تعارضت نتائج هذه الدراسة في ترتيب أبعاد السلوك العدواني مع نتائج الدراستين اللتين أجريتا في مصر (حسين علي

فايد، ١٩٩٦) وفي السعودية (معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥) مما يشير إلى أن التعبير عن العدوان يتأثر بأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تعرض له الفرد وبالأطر الثقافية التي يعيش فيها .

- الفرضية الثانية :

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق بين الجنسين (الطلاب والطالبات) كانت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البني والعدوان اللفظي والدرجة الكلية لصالح الذكور، حيث حصل الذكور على متوسطات مرتفعة عن متوسطات الإناث في هذه الأبعاد، وغير دالة في بعدي الغضب والعداوة. ترجع هذه الفروق التي جاءت لصالح الذكور إلى طبيعة التكوين العضلي والبيولوجي (كالهرمونات) للذكور، وإلى جرائهم وقدرتهم على الاعتداء سواء بالمبادأة أو في الدفاع عن أنفسهم. والتنشئة الاجتماعية تشجع الذكور على العدوان الظاهري سواء بدنياً أو لفظياً، بينما تشجع تعبير الإناث عن عدوانيتهن. وقد ذهب في هذا الاتجاه كثير من الباحثين أمثال ت. تيجر ١٩٨٠ *T. Tiger* الذي وجد أن السلوك العدواني يختلف باختلاف الجنس، وأن هناك أسباباً بيولوجية وبيئية تجعل للذكور أكثر عدوانية من الإناث (حسين علي فايد، ١٩٩٦). كما أن الذكور يؤدون أدواراً اجتماعية صعبة تتطلب منهم القوة والجرأة والمغامرة والسيطرة أكثر من الإناث، والتنشئة الاجتماعية تَمُطُّ للذكور على هذه الأنوار الاجتماعية الصعبة. وقد اتسقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أجريت في مجتمعات عربية وغربية. مثل نتائج دراسة لاموند ١٩٧٧ ونتائج دراسة جمال شحاتة ١٩٩٠ (انظر، حسين علي فايد، ١٩٩٦) اللتين بينتا اتسام الذكور بالعدوان البني مقارنة بالإناث. ونتائج دراسة باراساد ١٩٨٠ ونتائج دراسة إنفانت ١٩٨٤ اللتين أسفرتا عن اتسام للذكور بالعدوان اللفظي مقارنة بالإناث.

وننتائج دراسة سادوفسكي وآخر التي بينت لتسام للذكور بالعدوان العام مقارنة بالإناث .

أما في بعدي الغضب والعداوة فلم تسفر الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين فيهما، مما يعني أن الجنسين متساويان في متغيري الغضب والعداوة، فقد احتل متغير الغضب الرتبة الأولى عند الجنسين وعند العينة الكلية، واحتلت العداوة للرتبة الثانية عند الإناث، والرتبة الثالثة عند الذكور والعينة الكلية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون الذكور والإناث يوجدون في عمر الشباب، ويعيشون نفس الظروف في الحياة الجامعية ونفس الظروف الاجتماعية كذلك، مما يجعلهم يتعرضون لنفس الضغوط ونفس المشكلات البيداغوجية والاجتماعية، مما من شأنه أن يؤثر لديهم مشاعر الغضب والعداوة بنفس الدرجة. والعدائية كمكون معرفي للسلوك العدواني، تتشكل من إدراك الشباب الجامعي من الجنسين لمظاهر الظلم والحرمان وامتثال الذات، فينولد لديه الحقد والكراهية. وقد اتسقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (ثريا عبد الرؤوف جبريل، ١٩٩٤) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العدائية.

- الفرضية الثالثة :

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن للفروق بين الجنسين (الطلاب والطالبات) في متغيرات مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية ليست دالة إحصائيا حسب تقسيم إريكسون. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه إريكسون في نظريته في انعدام للفروق بين الجنسين في النمط العام للنمو النفسي الاجتماعي .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في أزمات النمو النفسي الاجتماعي كما حددها إريكسون في نظريته. منها دراسة فرانز وآخر ١٩٨٥ *C. E. Franz & al* ودراسة ج. ر. أداما وآخرون ١٩٨٥ ودراسة د. ج. شبيدل وآخر ١٩٨٥ ودراسة دومينو وآخر ١٩٨٩ *G. Domino & al* ودراسة عبد الرقيب أحمد البحيري ١٩٩٠. ودراسة جابر عبد الحميد جابر وآخر، ١٩٩٣. ودراسة أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧.

إلا أن نتائج دراسات أخرى وجدت فروقا بين الجنسين، مثل دراسة ج. إ. مارشيا وآخرون ١٩٧٠ التي وجدوا فيها فروقا في تحقيق الهوية لصالح الإناث. ودراسة ماكلين ١٩٧٥ *E. W. Mc Clain* التي وجدت فروقا لصالح الذكور في الاستقلال الذاتي والشعور بالإنجاز والكفاءة. ودراسة ك. ك. واترمان وآخر ١٩٧٧ التي وجدت للنساء أكثر تقوفا في تحقيق الهوية مقارنة بالرجال. ودراسة روزنتال وآخرين ١٩٨١ *D. R. Rosenthal & al* التي وجدت فروقا لصالح الذكور في الاستقلال الذاتي والمبادأة. ودراسة لوتشسي وآخر ١٩٨٦ *R. Ochse & al* التي وجدت فروقا بين الجنسين في الاستقلال الذاتي والمبادأة والشعور بالإنجاز لصالح الذكور. أما ت. إ. لويل وآخر ١٩٨٧ فقد وجدوا فروقا لصالح الإناث في تحقيق الهوية. ودراسة محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ - ب التي وجدت فروقا لصالح الذكور في إنجاز الهوية الإيديولوجية، ولصالح الإناث في تعليق الهوية.

وفي خضم هذا التناقض في نتائج الدراسات يشير فرانز وآخر ١٩٨٥ *C. E. Franz & al* إلى أن نتائج الدراسات حول الفروق الجنسية في هذه المتغيرات كانت معقدة وغير متسقة. وأن إريكسون ينظر أحيانا إلى الجنس

على أنه مهم جدا وأحيانا أخرى يرى أنه ليس مهما من حيث تأثيره في الشخصية. ويشير هذان الباحثان أيضا إلى أنه طبقا لنظريتي فرويد وإريكسون، لا ينبغي أن تكون هناك فروق جنسية من الناحية النفسية والاجتماعية. (جابر عبد الحميد جابر وآخر، ١٩٩٣).

ويرى الباحثان الحاليان أن تملوي الفرص للجنسين للالتحاق بالتعليم الجامعي والحصول على نفس المعارف والخبرات العلمية، والحصول كذلك على نفس الشهادات، وإمكان الالتحاق كذلك بنفس الوظائف، كل ذلك جعل الجنسان يسيران في نفس خط النمو والنضج النفسي والاجتماعي ويحققان الهوية بنفس الدرجة.

والحقيقة أن مرحلة التعليم الجامعي، تعتبر مرحلة تحول هامة في حياة الشباب من الجنسين، حيث تمثل سنوات الدراسة الجامعية فترة نمو نفسي اجتماعي هامة، يسهم المناخ الجامعي السائد فيها بنور هام في نمو الهوية. فالجامعة مؤسسة علمية متطورة، وهي مصدر المعرفة والثقافة والخبرة العلمية، ويحصل طلابها عند تخرجهم على الشهادة التي تؤمن لهم المستقبل. كما أن الجامعة بما يسودها من علاقات وتنظيمات طلابية، تربط الطالب بمجتمعه، وتشعره بالجو الديمقراطي بما تتيحه من فرص للاختيار وحرية الرأي، وهي بداية لمعترك الحياة والمجتمع. ومن ناحية أخرى فإن في الجامعة فرصا للتعارف وتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية بأنماطها المختلفة، وبما يسودها من نظام ونشاط فني وثقافي ورياضي تساعد الطالب على الإبداع وتنمية مواهبه وهواياته وتحمل المسؤولية والاستقلال بالشخصية.

فالمناخ الجامعي يساعد الشباب من الجنسين على الإحساس بالهوية والالتزام بمهام محددة منتقاة من بدائل عديدة ويجعل للشباب والفتاة يحققان

ولاءهما لوضعهما الجديد كشخصين في مجالاته الأساسية النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويجدان أملا في مستقبل يرنوان إليه، وهذا من شأنه أن يحق الهوية التي يسعيان إليها. (هنري ماير، ١٩٨١).

- الفرضية الرابعة :

يتبين من الجدول رقم (١١) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى عينة الطلاب، أن معامل الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الاتجاه السلبي، كان بين الهوية والغضب. أما معاملات الارتباط بين الهوية والعنوان البدني والعنوان اللفظي والعدوة والدرجة الكلية، فجاءت غير دالة إحصائيا. ويتبين من الجدول رقم (١٢) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى عينة الطالبات، أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الاتجاه السلبي، كانت بين الهوية وكل من الغضب والعدوة والدرجة الكلية، ودالة عند مستوى ٠,٠٥ وفي الاتجاه السلبي كذلك بين الهوية والعنوان اللفظي، وغير دالة إحصائيا بين الهوية والعنوان البدني.

ويتبين من الجدول رقم (١٣) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى العينة الكلية، أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الاتجاه السلبي، كانت بين الهوية وكل من الغضب والعدوة والدرجة الكلية. أما معاملات الارتباط بين الهوية وكل من العنوان البدني والعنوان اللفظي فجاءت غير دالة إحصائيا لدى العينة الكلية.

بالنسبة لمعاملات الارتباط الدالة إحصائيا بين الهوية والغضب لدى عينة الطلاب، وبين الهوية وكل من الغضب والعدوة والدرجة الكلية لدى عينة الطالبات والعينة الكلية، وكلها في الاتجاه السلبي. تعني أنه عندما يرتفع لافعال الغضب والعدوة عند الشباب الجامعي من الجنسين، ينخفض الشعور بتحقيق

الهوية. وترتبط مشاعر الغضب والعداوة بشعور الفرد بالإحباط والحرمان من إشباع حاجاته. فالطالب الجامعي يضع لنفسه أهدافا يسعى لتحقيقها، تتعلق بأدائه الأكاديمي وبمطالبه المعيشية، وبطموحاته، وبعلاقاته الاجتماعية المتنوعة، واتجاهه نحو دوره الجنسي واكتمال علاقاته بالجنس الآخر وبالتالي دوره ومكانته في الجامعة، ودوره ومكانته بعد الجامعة، فمن هو؟ ومن سيكون؟ وما هي تطلعاته في المستقبل؟ فإذا شعر بالإحباط والفشل من تحقيق هذه الأهداف والمطالب، ارتفع لديه انفعال الغضب والعداوة ضد الظروف التي يعتقد أنها السبب فيما حدث له، ورافق ذلك إحساسه بتشتت هويته، وبعدم وضوح دوره. وعندما ترتفع مشاعر الغضب، تؤثر سلبا على نشاط الذهن، فيصبح الفرد عاجزا عن التفكير، وحتى عن إدراك ما يحدث في الموقف المحيط به وفهمه، فيعجز عن التصرف الصحيح. ويعني انخفاض الشعور بالهوية، إحساس الفرد بالفشل والحيرة وعدم الجدوى واللامعنى والاضطراب. فالشباب الجامعي يمسأل عن السياق الذي ينبغي أن يوجد فيه. وتتأثر الهوية في تحقيقها بإدراك الفرد لمكانته في المجتمع. فالشباب الذي يدرك أن مكانته في المجتمع توجد في الدرجة الثانية، من الصعب عليه أن يكتسب شعورا قويا بهويته.

والشباب قابل للتعرض لآذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة الاجتماعية والاقتصادية التي تضر بهويتهم. ولعل اضطرابات الشباب في الجامعات دليل على إحساسهم بفقدان هويتهم ومحاولة استرجاعها.

ولإخفاق الشباب في تنمية هوية شخصية بمسبب خبرات الطفولة السيئة والظروف الاجتماعية الحاضرة، أدى إلى ما أسماه إريكسون "أزمة الهوية". إن أزمة الهوية، أو تمييع الدور، كثيرا ما يتميز بعجز عن اختيار تخصص تعليمي معين أو مواصلة التعليم، أو اختيار مهنة أو الاستقرار فيها.

والشباب الفاقد للشعور بالهوية، يخبرون شعورا عميقا بالتفاهة، وبغياب التقدير الشخصي، وغياب أهداف واضحة لحياتهم. إنهم يشعرون بالعجز واللاجدوى. وربما يتحدثون أحيانا عن هوية سلبية ومضادة للهوية التي تم إنشاؤهم عليها في طفولتهم، أو يفصلونها عن بيئاتهم، وربما تكون هذه المشاعر السلبية وراء بعض الانحرافات والمشكلات السلوكية.

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط غير الدالة إحصائيا بين الهوية وكل من العدوان البدني والعدوان اللفظي، فتعني أن شباب الجامعة من الجنسين عندما ينخفض تحقيق هويته، لا يرتبط ذلك لديه بإظهار عدوانه بدنيا أو لفظيا، بل يكتم غيظه ويعبر عن نشأت دوره في الحياة وتمييزه باستجابات الغضب والضغط والعداء. وهي استجابات داخلية تتفاعل داخليا مع الشعور بانخفاض مستوى معرفة الشباب الجامعي لدوره في الحياة الحاضرة والمستقبلية، ومدى تحقيقه لأهدافه .

فالشباب وتماشيا مع طبيعته الاندفاعية، قد يطلب تحقيقا فوريا لأهدافه، أو يشعر بالفشل. والفشل يصاحبه الشعور بانخفاض الثقة بالنفس، وبالبلادة الانفعالية، وتوقع سلبي للإنجاز في المستقبل.

فالشباب الجامعي يقوم بتقييم حاجاته وقدراته طبقا لما يتيح السياق الاجتماعي، هل يتم إشباع هذه الحاجات والمطالب ؟ هل تتاح له الفرصة لإظهار قدراته ، أم لا ؟ وكيف ذلك ؟ فتبعاً لذلك تتشكل الهوية الخاصة بالفرد. فتحقيق الهوية ، يتحدد من خلال اكتشاف الفرد لدوره والالتزام به. وإذا لم يحقق ذلك تنشأت الهوية ويتمتع الدور ، وتغزو الشاب مشاعر الغضب والعداء .

المراجع

- ١ - أبو المجد إبراهيم الشوريجي (١٩٩٢) : هوية الأنا لدى طلبة للتعليم الابتدائي / الأساسي بكليات التربية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ١٩ ، ٩٥ - ١٢٨ .
- ٢ - أبو بكر محمد مرسى (١٩٩٧) : أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ٣ (٧) ٣٢٣ - ٣٥٢ .
- ٣ - أبو بكر محمد مرسى (١٩٩٨) : استبيان هوية الأنا للشباب ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ٤ - أميرة طه بخش (١٩٩٨) : فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا للبالغين للتعليم ، العلوم التربوية يصدرها معهد الدراسات للتربوية بجامعة القاهرة ١١ ، ١٥٧ - ١٩٧ .
- ٥ - بشير معصية (١٩٩٥) : نظرية التعلم الاجتماعي لروثر ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة باتنة ، الجزائر ، ٤ ، ١٨٥ - ٢١٩ .
- ٦ - ثريا عبد الرؤوف جبريل (١٩٩٤) : العدوان لدى طلبة الجامعة وأثر بعض أساليب العلاج الجشططي في التخفيف من حدته ، المؤتمر الدولي الأول للإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ٢ ، ٦١٥ - ٦٥٦ .
- ٧ - جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠) : نظريات الشخصية : البناء ، الديناميات ، النمو ، طرق البحث التقويم ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٨ - جابر عبد الحميد جابر وآخر (١٩٩٣) : العلاقة بين أزمات النمو النفسي الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من التلاميذ القطريين ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٣ ، ١٠٩ - ١٣٩ .

٩ - حسن مصطفى عبد المعطي (١٩٩٣) : دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي ، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٥ ، ٦ - ٣٧ .

١٠ - حسين علي فليد (١٩٩٦) : أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة "دراسة مقارنة" ، المؤتمر الثالث للإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ١ ، ١٣٥ - ١٨٢ .

١١ - رشاد علي موسى (د . ت) : الفروق بين الجنسين في العنوان ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٢ - زكريا الشربيني (١٩٩٥) : الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٣ - سامي عبد القوي علي (١٩٩٥) : علم النفس الفيزيولوجي ، الطبعة الثالثة مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة

١٤ - سعد المغربي (١٩٨٧) : سيكولوجية العدوان والعنف ، علم النفس مجلة البحوث والدراسات النفسية الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١ ، ٢٥ - ٣٦ .

١٥ - سعيد بن عبد الله ديبس (١٩٩٧) : أبعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخافين عقليا من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والإقامة ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (راقم) ، ٣ (٧) ٣٥٣ - ٣٨٥ .

١٦ - سناء محمد سليمان وآخر (١٩٨٩) : ظاهرة العنف لدى بعض شرائح من المجتمع المصري " دراسة استطلاعية " ، الكتاب السنوي في علم النفس ، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٦ ، ٦٧ - ٨٥ .

١٧ - عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٥) : هوية الأنا وعلاقتها بكل من اللقب وتقدير الذات والمعاملات الوجدانية لدى طلبة الجامعة " دراسة في ضوء نظرية إريكسون " ، مجلة للتربية بالزقازيق ، ١٢ ، ١٦٥ - ٢١١ .

١٨ - عزت سيد اسماعيل (١٩٨٨) : سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، الطبعة الأولى ، منشورات ذات السلاسل الكويت .

١٩ - فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربي .

٢٠ - فؤاد البهي السيد (١٩٧٨) : الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى ، دار الفكر العربي .

٢١ - كالفين هول وآخر (١٩٦٩) : نظريات الشخصية. ترجمة : فرج أحمد فرج وآخرون ، مراجعة : لويس كامل مليكة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٢ - كوثر ابراهيم رزق (١٩٩٢) : في ديناميات الاعتداء على المدرسين : دراسة اكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية ، بحث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧ - ٢٣٠ .

٢٣ - محي الدين أحمد حسين وآخرون (١٩٨٣) : السلوك العدواني ومظاهره لدى التفتيات الجامعيات : دراسة عاملية في : بحوث في السلوك والشخصية ، تحرير : أحمد عبد الخالق ، دار المعارف ، القاهرة ، ٣ ، ٩٧ - ١٢٨ .

- ٢٤ - محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ - أ) : نظريات في الشخصية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، للقاهرة .
- ٢٥ - محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ - ب) : سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، دراسات في الصحة النفسية الجزء الثاني دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢ ، ٣٨٩ - ٤٧٠ .
- ٢٦ - محمد جميل منصور (١٩٨١) : قراءات في مشكلات الطفولة ، الطبعة الأولى ، تهامة .
- ٢٧ - محمد حسن غانم (١٩٩٨) : رؤية عينة من المتقنين المصريين لظاهرة العنف " دراسة سيكولوجية " ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٤٥ ، ٨٠ - ٩٠ .
- ٢٨ - محمد خضر عبد المختار (١٩٩٨) : الاغتراب والتطرف نحو العنف "دراسة نفسية " ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
- ٢٩ - محمد عاطف عطيفي (١٩٩٢) : دراسة تجريبية لأثر مشاهدة برامج العنف للتلفزيونية على استثارة السلوك العدوانى لدى أطفال مدرسة الحضائنة بدولة قطر ، مجلة التربية بجامعة الأزهر ، ٢٥ ، ٣١ - ٦١ .
- ٣٠ - معتز سيد عبد الله (١٩٩٨) : علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات الشخصية ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٤٧ ، ٦٤ - ٨٧ .
- ٣١ - معتز سيد عبد الله وآخ (١٩٩٥) : أبعاد السلوك العدوانى " دراسة عاملية مقارنة " ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ٣ (٥) ٥٢١ - ٥٨٠ .

٣٢ - ميشيل أرجايل (١٩٧٨) : علم النفس ومشكلات تنمية الاجتماعية ، ترجمة: عبد الستار إبراهيم ، الطبعة الثانية ، دار القلم ، الكويت .

٣٣ - ناصر علي السيد (١٩٩٧) : دور الجماعات العلاجية في مواجهة السلوك العدواني عند الطلاب ، مجلة للتربية تصدر عن مركز البحوث التربوية والمنهج بوزارة التربية ، دولة الكويت ، ٢٢ ، ٥٥ - ٧١ .

٣٤ - نبيل عبد الفتاح حافظ وآخر (١٩٩٣) : الإحباط والعنوان ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٦ ، ٧٥ - ٨٤ .

٣٥ - هنري ماير (١٩٨١) : نظريات في نمو الطفل ، ترجمة : هدى محمد فتاوي ، مكتبة الأنجلو المصرية .

الفصل السادس

استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنيته على عينات من البيئة الجزائرية

- المقدمة .
- هدف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- الخلفية النظرية للاستبيان .
 - تعريف الانتحار .
 - العلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب .
- وصف الاستبيان وخطوات إعداده .
- عينة التقنين .
- مجالات استخدام الاستبيان .
- استبيان في الشخصية .

الفصل السادس

استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنيته على عينات من البيئة الجزائرية

- مقدمة :

يعد الانتحار من بين الأسباب العديدة للموت . ومحاولة الإنسان قتل نفسه أو قتلها فعلا، ليست ظاهرة خاصة بالأزمة المعاصرة فقط ، بل ربما من المحتمل أن تكون قديمة قدم الموت الطبيعي نفسه . ولقد ذكر العلماء أسبابا عديدة للموت تصل إلى حوالي مائة وأربعين سببا تم تصنيفها في أربع فئات تشير إليها الحروف اللاتينية الأربعة في الكلمة المركبة التالية : *NASH* أي : الموت الطبيعي *Naturel* والموت بسبب حادث *Accidental* والموت بسبب الانتحار *Suicide* والموت بسبب القتل *Homocide* . (عبد الرقيب البحيري : ١٣٥) .

ورغم أن الملوك الانتحاري قديم قدم الإنسانية، إلا أن البحث فيه علميا حديث العهد. وربما يعود ذلك إلى حساسية موضوع الانتحار اجتماعيا ودينيا، وما يصحبه من مشاعر وانفعالات مدمرة للأسرة والمجتمع، وكذلك لعدم انتشاره كظاهرة سلوكية جديرة بالدراسة، مما جعل الباحثين لا يولون اهتماما لدراسته لزم من طویل .

إلا أنه تبعا لخاصية التغير اللازمة للمجتمعات البشرية، وما يتبع ذلك من تطور تكنولوجي واقتصادي، ودخول الأفراد في الصراع والتنافس من أجل إشباع الحاجات الأساسية والاستحواذ على الإشباع المادية والسيطرة عليها، فزادت الحياة تعقيدا، مما أفقد العلاقات الاجتماعية لتولاد والتعاون والتضامن،

وحلت محلها العلاقات النفعية والمادية، ف شعر الأفراد بالعزلة والوحدة وخيبة الأمل، والإحباط أمام عجزهم عن ملاحقة خصائص التغيير ، مما أشعرهم بالاكتئاب واليأس ، فمما لديهم الشعور العدائي تجاه الذات وتجاه الآخرين والمجتمع ككل ، فظهر السلوك الانتحاري وانتشر في المجتمعات كلها . فدفع بذلك العلماء لدراسة ظاهرة الانتحار كل حسب تخصصه؛ الأطباء وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وغيرهم، فاتجه البعض إلى معرفة أسباب الانتحار، والبعض اتجه إلى اكتشاف المنتحرين ، أي للتنبؤ بخطر ارتكاب جريمة الانتحار .

وهنا يظهر دور القياس النفسي واستخدام الاختبارات والاستبيانات النفسية في هذا الصدد . وهناك توجهان للدراسات السيكولوجية في مجال الانتحار. فالأول يهتم بدراسة الأشخاص الذين حاولوا الانتحار وفشلوا ، يستخدم الباحثون مع هؤلاء الاختبارات والاستبيانات النفسية الملائمة لأهداف بحوثهم، من أجل التعرف على الدوافع التي تكمن وراء عملية الانتحار ، والمتغيرات النفسية المرتبطة به . أما الثاني فيهتم بالتنبؤ بالأفراد الذين يحتمل أن يقتلوا على جريمة الانتحار ، ويكونون عادة من الأشخاص الذين لم يقتلوا على هذه العملية . والهدف من هذه البحوث هو اكتشاف الأفراد الانتحاريين ، والوقاية من ارتكابهم لجريمة الانتحار .

والدراسة الحالية تنتمي إلى النوع الثاني من الدراسات. أي تصميم استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين من الذين لم يحدث في تاريخ حياتهم إقدامهم على الانتحار .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تصميم استبيان يقيس احتمال الانتحار لدى الراشدين من طلاب الجامعة ومن أكبر منهم في العمر لتوفير أداة قياس موضوعية لهذا المتغير مقننة على البيئة الجزائرية .

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من هدفها المعلن عنه في الفقرة السابقة، كما تبدو أهميتها من الحاجة الملحة إلى تصميم استبيانات لقياس الخصائص النفسية وتقنيها على البيئة الجزائرية. فالباحثون في علم النفس في الجزائر يجدون صعوبات في هذا المجال ، بسبب ندرة هذا النوع من الاستبيانات ، مما جعلهم يلجؤون إلى استخدام استبيانات تم تقنيها في الأصل على مجتمعات أخرى ، مما يتطلب إعادة تقنيها من جديد، وهذا لا يقوم به كل الباحثين ، أو يقومون به بصورة تقتصر إلى توفر الشروط الميكومترية . وهذا من شأنه أن يجعل نتائج بحوثهم لا تعبر بصدق على خصوصيات عينات بحوثهم . لذا رأى الباحث الحالي ضرورة تصميم استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنيته على عينات من البيئة الجزائرية خدمة للباحثين والبحث النفسي في وطننا الحبيب .

الخلفية النظرية للاستبيان

تعريف الانتحار :

تم تعريف الانتحار من وجهات نظر متعددة؛ فقد اتجه بعض الباحثين إلى وضع تعريف للانتحار من خلال تأكيدهم على عنصر المعرفة وإدراك النتيجة الناشئة من فعل يؤدي إلى الموت. وفي هذا الاتجاه عرف عالم الاجتماع

الفرنسي إميل دوركايم *E. Durkheim* عام ١٨٩٧ الانتحار بأنه : " كل حالات الموت التي تنتج بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن فعل إيجابي أو سلبي يقوم به الفرد بنفسه وهو يعرف أن هذا الفعل يصل به إلى الموت " (عبد الحكيم العفيفي : ٩٠) .

وقد اقتصر بعض الباحثين على المعنى اللغوي في تعريفهم للانتحار بأنه : " كل فعل أو أفعال يقوم بها صاحبها لقتل نفسه بنفسه، وقد تم له ذلك وانتهت حياته نتيجة هذه الأفعال " .

وميز بعض الباحثين بين نوعين من الانتحار هما الانتحار الحقيقي أي الموت الجسدي، والانتحار النفسي. فيشير الطبيب النفسي المصري وليام الخولي (١٩٧٦) إلى أن الانتحار الجسدي هو انتحار صريح حين يقتل الفرد نفسه عمداً. أما الانتحار النفسي هو نوع من الانتحار غير الصريح، حيث يزهد بعض الأفراد في الحياة تماماً ويغضونها، وتدفعهم عوامل اليأس إلى تحطيم أنفسهم فيصابون بحالات مرضية (في : حسين فايد : ٤٤ - ٤٥) .

إلا أن هناك باحثين في علم النفس ينظرون إلى أن تعريف الانتحار يكتفه كثير من الغموض. ويرون أن كلمة " الانتحار " يمكن أن يكون لها أكثر من معنى. فهي تشير إلى أن الفرد ارتكب فعل الانتحار، أو حاول الانتحار، أو هدد بالانتحار، أو أظهر سلوكا اكتئابيا بتصور انتحاري، أو أظهر بصفة عامة أنماطاً سلوكية لتتمير للذات. ويذكر الباحثون أن هذه التعريفات هي تعريفات بعديّة، تصف الفرد بعد أن يكون قد حاول الانتحار أو ارتكبه فعلاً ومات .

والأنماط التي استعملت لتصنيف السلوك الانتحاري هي التالية :

١ - تصور الانتحار *Suicidale ideation* .

- ٢ - التهديد بالانتحار *Thraets of suicide* .
- ٣ - الإيماءات الانتحارية *Suicidal gesture* .
- ٤ - حالات الانتحار الخطيرة والقصدية *Serious and intentional suicide* . (عبد الرقيب البحيري : ١٣٥ - ١٣٦) .

ويشير تصور الانتحار إلى تنوع ضخم من السلوك يمتد من مستوى التأمّلات التي يمكن أن تسمح للمتخصص بالتنبؤ بمحاولة انتحارية خطيرة إلى مستوى زوال التفكير في الانتحار والذي يحدث لدى بعض الناس في وقت ما من حياتهم.

وتشير تهديدات الانتحار إلى الاعترافات الصريحة من جانب الفرد عن قصده للقيام بمحاولة الانتحار. وقد يكون هذا التهديد وأي محاولة فعلية تعقبه، إيحاءة يقوم بها الفرد بهدف المناورة. وقد يتحول هذا التهديد إلى حالة خطيرة وقصدية فيؤدي الفرد بحياته.

لما الإيماءات الانتحارية فهي عبارة عن مناورة يقوم الفرد فيها بتصميم المحاولة الانتحارية والتخطيط لها من أجل لغت الانتباه والتعاطف والمساعدة من الآخرين. وغالبا ما يكون تنفيذ هذه المحاولة في وجود شخص آخر. ويمكن أن ينجح هذا الفرد بالصدفة فيقتل نفسه.

لما حالات الانتحار الخطيرة والقصدية، فهي تلك الحوادث التي يفكر فيها معظم الناس عندما يرغبون في الانتحار. ويتضمن هذا النمط من السلوك الانتحاري تلك الوسائل الفعالة لتكمير الذات مثل الشنق، والقفز من فوق جسر، وتناول جرعات كبيرة من عقار معين أو تناول سم، وقطع شريان معصم اليد، وإطلاق النار ... إلخ. وقد ينجح هذا الفرد في الانتحار بقتل نفسه

إذا لم يتدخل أحد أو بعض الظروف في الوقت المناسب لإنقاذه. (عبد الرقيب البحيري : ١٣٦) .

ترى وجهة النظر السابقة أن الانتحار ليس بعدا واحدا أو نمطا واحدا، بل هو متعدد المعاني والأنماط، تمتد من تصور الانتحار إلى حالات الانتحار الفعلية الخطيرة.

وفي إطار هذا الاتجاه يشير الطبيب النفسي الأمريكي صاحب الاتجاه المعرفي في دراسة الاكتئاب واليأس آرون بيك، (أ. بيك وزملائه ١٩٧٩ A. Beck & al) إلى أن الانتحار عملية معقدة ، سواء من حيث أسبابه والمتغيرات المرتبطة به، أو من حيث تعدد أنماطه وأبعاده. فمن الناحية الأخيرة ينظر إلى السلوك الانتحاري على أنه يمكن تصوره ولفعا على متصل لقوة كامنة تشمل ما يلي :

- ١ - تصور الانتحار .
- ٢ - التأملات الانتحارية .
- ٣ - محاولة الانتحار .
- ٤ - وإكمال المحاولة الانتحارية .

ويستفق ر. بونر ، أ. ريتش ١٩٨٧ R. Ponner & A. Rich مع ما ذهب إليه بيك وآخرون ١٩٧٩ في كون السلوك الانتحاري عملية دينامية معقدة بدلا من كونه حدثا منعزلا ثابتا. فقد عرفا السلوك الانتحاري بأنه : " عملية مركبة من مراحل مختلفة تبدأ بتصور الانتحار الكامن، وتتقدم خلال مراحل من تأمل الانتحار للنشط، وفي النهاية تتراكم محاولات لانتحار نشطة لدى الفرد، وقد يستجذب مركز الفرد في هذه العملية وفقا لتأثير العمليات البيولوجية والنفسية والاجتماعية (في : حسين فايد : ٤٥) .

العلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب :

يشير الباحثون في سلوك الانتحار على أنه يستحيل التوقع بدرجة مؤكدة بالأشخاص الذين سيقتلون أنفسهم أو يحاولون ذلك. والسبب في ذلك هو أن الانتحار سلوك معقد. وهناك العديد من المتغيرات التي وجد الباحثون أنها عوامل سابقة أو مهيئة للسلوك الانتحاري. ومن هذه المتغيرات ما هو طبي ونفسي واجتماعي مثل : الجنس، والمشكلات الأسرية، والاكتئاب، واليأس، والشعور بعدم القيمة، والصراع النفسي، والعزلة الاجتماعية، وسوء استخدام العقاقير والكحول، وأحداث الحياة الضاغطة (كيث كراملينغر : ١٨٩ - ١٩٠). ولكن بحوث آرون بيك وزملائه ١٩٨٥ *A. Beck & al* بينت وجود علاقة قوية بين اليأس والانتحار (حسين فايد : ٤٢ - ٤٣). ولأن اليأس منبئ هام للسلوك الانتحاري (في : عبد الفتاح دويدار : ٢٨) .

ويشير بيك وآخرون ١٩٧٩ كذلك في نظريته المسماة للثالث المعرفي لليأس *The cognitive trait of hopelessness* ، أن مضمون الشعور باليأس هو التوقعات السلبية التي يتم تعميمها على الذات والحاضر والمستقبل. ويمثل اليأس أساس الاكتئاب والمحاولات الانتحارية والانتحار الفعلي (في : عماد مخيمر : ٦٢٣) .

وفي هذا الاتجاه بينت دراسة ج. ديير *J. Dyer* ن. كريتمان *N. Kreitman* ١٩٨٤ أنه عند تثبيت عامل الاكتئاب، فإن العلاقة بين اليأس والرغبة في الانتحار تظل مرتفعة وموجبة. وعند تثبيت متغير الشعور باليأس، تنخفض درجة الارتباط بين الاكتئاب والرغبة في الانتحار وتصبح غير جوهرية (في : عبد الفتاح دويدار : ٢٨) .

ودرس كل من سالتر ، بلات ١٩٩٠ *Salter & platt* العلاقة بين اليأس والاكتئاب على عينة من ٥٠ فردا ذوي ميول انتحارية مرتفعة تراوحت أعمارهم بين ١٦ - ٦٤ سنة . فبينت الدراسة أن الشعور باليأس متغير وسيط ذو قيمة في العلاقة بين الاكتئاب والميول الانتحارية (في : هشام عبد الله : ٤٨٢) .

وبينت كذلك دراسة ك. ل. سيلبرت وآخرون ١٩٩١ *K. L. & al* *Silbert* على ٣٢٣ من الشباب والمراهقين إلى أن خفض مشاعر اليأس من خلال برامج الإرشاد النفسي يقلل جوهريا من الأفكار الانتحارية لدى أفراد العينة الذين استفادوا من هذه البرامج .

وبينت كذلك دراسة س. كوتون وآخرون ١٩٩٣ *C. Cotton* وجود علاقة بين الاتجاه نحو الحياة / الموت وكل من اليأس والأفكار الانتحارية لدى عينة من ٦٠ طفلا، وكذا وجود علاقة موجبة جوهرية بين السلوك الانتحاري والاتجاه السلبي نحو الحياة والشعور باليأس.

وتبين من دراسة ب. يانغ وآخرون ١٩٩٤ *B. Yang & al* على عينة من ٨٨ رائدا تراوحت أعمارهم بين : ١٨ - ٤٠ سنة، وجود علاقة موجبة وجوهريّة بين اليأس والاكتئاب والأفكار الانتحارية والعجز عن حل المشكلات ومواجهة الضغوط (في : هشام عبد الله : ٤٨٢ - ٤٨٣) .

ووجد ج. أسارنلو وآخرون ١٩٨٧ *J. Asarnow & al* أن ارتفاع مشاعر اليأس تزيد من ارتفاع الأفكار الانتحارية لدى عينة من الأطفال يعيشون في أسر مضطربة ومتفككة ويعانون من الرفض الوالدي (في : عماد مخيمر : ٦٢١) .

يتبين من الخلفية النظرية للعلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب وجود علاقات جوهرية بين المتغيرات الثلاثة، وخاصة بين الانتحار واليأس، وسوف يأخذ الباحث الحالي هذه النتائج بعين الاعتبار ومعالجتها إحصائياً على عينات البحث أثناء حسابه للصدق المرتبط بالمحك التلازمي.

وصف الاستبيان وخطوات إعداده :

يتكون الاستبيان في نسخته النهائية من ٢١ بنداً (عبارة) تمت صياغتها بأسلوب التقرير الذاتي. ويجب عنها ضمن أربعة بدائل هي : لا ، نادراً ، أحياناً ، غالباً. وقد مر بالخطوات التالية لإعداده :

١ - قام مصمم الاستبيان بالاطلاع على عدد من الدراسات في المراجع التي تناولت الانتحار (انظر قائمة المراجع في نهاية الدراسة)

٢ - اطلع كذلك على الاستبيان الذي قام السيكولوجي المصري : حسين علي فايد باقتباسه من استبيان م. د. رود ١٩٨٨ *M. D. Rudd* وهو يتكون من ١٠ بنود (عبارات). وهذا الاستبيان لا يبين بطريقة إجرائية واضحة المراحل المختلفة للسلوك الانتحاري (المرجع رقم : ٢) .

٣ - تبنى مصمم الاستبيان نظرية آرون بيك ١٩٧٩ وإسهامات كل من : بونر، ريشت ١٩٨٧ بأن السلوك الانتحاري عبارة عن متصل وعملية مركبة من مراحل مختلفة تمتد من مستوى التفكير في الانتحار مروراً بالإلحاح في التفكير وفي الأخير محاولات لانتحارية فعلية. وقد قَمَّ هؤلاء الباحثون أربعة مراحل (تم ذكرها في الخلفية النظرية للبحث الحالي)، ولكن مصمم الاستبيان الحالي اختصرها، اعتماداً على التصور السابق، في ثلاث مراحل يرى أنها أكثر وضوحاً من الفاحية الإجرائية وإعداد البنود

حولها، خاصة وأن الاستبيان يهدف إلى قياس احتمال ارتكاب جريمة الانتحار، أي الجانب الوقائي للانتحار، ولا يهدف إلى دراسة الانتحار لدى عينة كلينيكية من الذين حاولوا الانتحار وفشلوا. والمراحل الثلاثة للانتحار كما حددها الباحث الحالي هي ما يلي :

١ - الانتحار في مستوى التصور : أي أن يكون الانتحار في مستوى التصور والتفكير ، وهو تصور كامن وضمني حول الانتحار . وهذه المرحلة تقع في بداية المتصل ، حيث يتصور الفرد الانتحار كحل للمشكلات والخروج من الحياة غير السعيدة ، ويتصور الانتحار هو الحل .

٢ - الانتحار في مستوى الرغبة : وهنا تكون الأفكار أكثر إلحاحا ووضوحا، حيث يعبر للفرد عن رغبته في إنهاء حياته ، وتسيطر على مشاعره الرغبة في الانتحار ، ويقدم تبريرات لذلك كالفشل ، وفراق الآخرين الذين لا يحبونه . وهذه المرحلة تقع في وسط المتصل .

٣ - الانتحار في مستوى التنفيذ : وفي هذه المرحلة التي تقع في نهاية المتصل، يصل الفرد إلى اتخاذ القرار بتنفيذ رغبته ، فيقوم بمحاولات للانتحار بالتخطيط واختيار الوسيلة لذلك ، وقد تتجح هذه المحاولات .

٤ - وبعدها قام الباحث بصياغة ٢٧ بنداً لقياس احتمال الانتحار موزعة على للمراحل الثلاثة السابقة.

الجدول رقم (١) يبين ٢٧ بنداً التي تكون الاستبيان في نمطته الأولى :

الانتحار في مستوى التصور	الانتحار في مستوى الرغبة	الانتحار في مستوى التنفيذ
١ - عندما يكون العالم غير عادل، فالحل هو الانتحار.	١ - أرغب في إنهاء حياتي.	١ - لقد خططت لقتل نفسي.
٢ - إذا كان الإنسان غير سعيد، من الأحسن أن ينتحر.	٢ - أشعر بالرغبة في إنهاء حياتي	٢ - اقتربت فعلاً من تنفيذ عملية الانتحار.
٣ - عندما يخسر الإنسان كل شيء، فالأحسن أن ينتحر.	٣ - أشعر بالرغبة في إنهاء حياتي	٣ - قررت أن أنهى حياتي بالانتحار.
٤ - أعتقد أن أحسن حل للفشل المستمر في الحياة هو الانتحار.	٤ - أسيطر على تفكيري الرغبة في الانتحار.	٤ - لقد أخبرت شخصاً بقراري في الانتحار.
٥ - عندما أعلم أن شخصاً انتحر، أتصور أنه اقتنع بهذا الحل.	٥ - أرغب في مغادرة الحياة لأني لم أرَ فيها إلا للفشل.	٥ - أنا على استعداد تام للانتحار.
٦ - عندما يفقد الإنسان الأمل في الحياة ، فالأحسن له أن ينتحر.	٦ - أرغب في الانتحار لأن حياتي لا تستحق الإبقاء عليها.	٦ - حياتي ليست جديرة بأن أعيشها ولا بد من الانتحار.
٧ - أعتقد أنه عندما تصبح الحياة بلا معنى ، فالحل هو الانتحار.	٧ - عندما أفكر خيالات الأمل في حياتي، أرغب في الانتحار.	٧ - لقد قررت أن أنتحر للهروب من ظلم الحياة.
٨ - عندما لا يحقق الإنسان أي نجاح في حياته فالأحسن أن ينتحر.	٨ - أعتقد بأن أحسن حل لفشلي في الحياة هو الانتحار.	٨ - إقدامي على الانتحار ضرورة
٩ - من السهل أن يقتل الإنسان نفسه إذا رغب في ذلك.	٩ - أشعر بأن أفضل حل لمشاكلي هو الانتحار.	
	١٠ - أرغب في الموت	

٢ - قام مصمم الاستبيان بعرض البنود على ٩١ طالباً وطالبة من قسم علم النفس جامعة بابل، من أجل التعرف على مدى وضوح التعليمات والبنود من الناحية اللغوية، فقام وفقاً لذلك بأخذ ملاحظات الطلبة التي زودته بتغذية راجعة مفيدة، فقام بالتعديل في التعليمات وفي بعض البنود التي أبدوا عدم فهمهم لمضمونها.

٣ - قام بعرض بنود الاستبيان على عدد من الأساتذة والباحثين في علم النفس في بعض الجامعات الجزائرية وناقش معهم البنود ومضامينها وصياغتها، ومدى قدرتها على قياس احتمال الانتحار وطريقة الإجابة عنها. فأسفرت هذه العملية عن حذف ٦ بنود، إما لأنها لا تقيس احتمالية الانتحار أو لأنها مكررة من حيث المضمون.

والبنود التي تم حذفها هي التالية حسب الأبعاد :

(أ) بُعد الانتحار في مستوى الفكرة والتصور :

- ٨ - عندما لا يحقق الإنسان أي نجاح في حياته فالأحسن أن ينتحر.
- ٩ - من السهل أن يقتل الإنسان نفسه إذا رغب في ذلك.

(ب) بُعد الانتحار في مستوى الرغبة :

- ٨ - أعتقد بأن أحسن حل لفشلي في الحياة هو الانتحار.
- ٩ - أشعر بأن أفضل حل لمشاكلي هو الانتحار.
- ١٠ - أرغب في الموت.

(ج) بُعد الانتحار في مستوى التنفيذ :

- ٤ - إقدامي على الانتحار ضروري.

فأصبح الاستبيان يتكوّن في صورته النهائية من ٢١ بنداً موزعة على الأبعاد الثلاثة بواقع ٧ بنود لكل بعد.

هيئة التقنين :

تكوّنت عينة التقنين من ٩٤٥ فرداً؛ منهم ٤٥٢ من الذكور، ٤٩٣ من الإناث، وتتكون كل عينة من الجنسين من عيّنتين فرعيّتين أخريين وفقاً للعمر.

استبيان لقياس احتمال الانتحار

العينة الأولى : بلغ عدد أفرادها ٥٦٨ فردا منهم ٢٧٥ من الذكور، ٢٩٣ من الإناث. تراوحت أعمارهم بين ١٨ — ٢٥ سنة. بلغ متوسط أعمار للذكور ٢١,٣٢ وانحراف معياري قدره ١,٥٦. أما متوسط عمر الإناث فبلغ ٢٠,١٢ وانحراف معياري قدره ١,١٤. وتم جمع أفرادها من جامعات الحاج لخضر بائنة وجامعة باجي مختار عنابة وجامعة ورقلة ومن للتعليم الثانوي والتكوين المهني وإداريون ومهنيون .

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة على الجنس والتخصص الدراسي والمهني :

مجتمعات العينة		الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
طلاب جامعات	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	٣١	٣٦	٦٧	
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	٣٠	٣٥	٦٥	
	كلية الاقتصاد وعلوم للتسيير	٣٧	٣٨	٧٥	
	كلية العلوم	٣٦	٣٥	٧١	
	كلية الهندسة	٢٩	٣٣	٦٢	
الحاج لخضر بائنة، وباجي مختار	كلية الطب	٢٦	٣٦	٦٢	
	كلية الشريعة	٢٩	٣٠	٥٩	
وورقلة	تلاميذ التعليم الثانوي	٢٧	٢٣	٥٠	
	تلاميذ للتكوين المهني	١٤	٢١	٣٥	
	إداريون ومهنيون	١٦	٦	٢٢	
وإداريون			٢٧٥	٢٩٣	٥٦٨
المجموع					

ثانيا : العينة الثابتة : بلغ عدد أفرادها ٣٧٧ فردا منهم ١٦٧ من الذكور، ٢١٠ من الإناث. تراوحت أعمارهم بين ٢٦ — ٣٧ سنة، بمتوسط حسابي قدره لعينة الذكور ٣١,٠٨ وانحراف معياري قدره ٢,٣٧. أما متوسط عمر الإناث فبلغ ٢٩,٧٣ وانحراف معياري قدره ٢,١١. وتم جمع أفرادها من طلاب المرحلة الجامعية الأولى وطلاب للدراسات العليا بجامعة الحاج لخضر باتنة، ومن الإداريين والمهنيين بمدينة باتنة.

ويبين الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة على الجنس والتخصص الجامعي والمهنة .

الذكور		الجنس		الكليات والمهن
الإناث	المجموع			
١٩	٣٧	١٨	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	طلاب المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا
٢٠	٣٧	١٧	كلية الحقوق والعلوم السياسية	
١٨	٣٤	١٦	كلية الاقتصاد وعلوم التسيير	
١٧	٣٢	١٥	كلية العلوم	
١٤	٣٠	١٦	كلية الهندسة	
٢٠	٣٩	١٩	كلية الشريعة	
١٧	٢٨	١١	الإداريون	المهنيون
—	١٠	١٠	التجار	
٠٢	٠٧	٠٥	المحامون	
١٦	٢٢	٠٦	الممرضون	
١٨	٢٩	١١	للمعلمون	
٣١	٤٤	١٣	أساتذة التعليم المتوسط	
١٨	٢٨	١٠	أساتذة التعليم الثانوي والتقني	
٢١٠	٣٧٧	١٦٧	المجموع	

مدة الدراسة : استغرق تطبيق الاستبيان على العينات السابقة لجمع المعلومات منها حول احتمال الانتحار ابتداء من شهر فيفري ٢٠٠٤ إلى شهر جوان ٢٠٠٥.

الخصائص السيكومترية للاستبيان :

تم حساب معاملات الصدق والثبات للعينتين السابقتين كما يلي :

أولاً: العينة الأولى (الفئة العمرية : ١٨- ٢٥ سنة) :

١ - الصدق : تم حساب الصدق بثلاث طرق (بشير معمريه : ١٨٢ - ٢٠٥) :

(أ) الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول رقم (٤) يبين معاملات الارتباط لعينة الذكور وعينة الإناث

والعينة الكلية :

العينة البند	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية		
	عينة الذكور ن = ٢٧٥	عينة الإناث ن = ٢٩٣	العينة الكلية ن = ٥٦٨
١	٠,٦٣٤	٠,٥٤٤	٠,٦٧٤
٢	٠,٦٩٤	٠,٧٥٣	٠,٦٣٤
٣	٠,٦٩٩	٠,٧١٤	٠,٦٠٩
٤	٠,٧٣١	٠,٨٠٩	٠,٧٤٣
٥	٠,٥٩١	٠,٥٩٤	٠,٥٥٧
٦	٠,٧٦١	٠,٧٥٣	٠,٧٢٤
٧	٠,٥٧٤	٠,٧٣١	٠,٦٤١
٨	٠,٨٠٩	٠,٦٤١	٠,٨١١

تابع جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية			العينات البنود
عينة الذكور ن = ٢٧٥	عينة الإناث ن = ٢٩٣	العينة الكلية ن = ٥٦٨	
٥٥٠,٧٦٥	٥٥٠,٦٣٤	٥٥٠,٧٢١	٩
٥٥٠,٥٥٢	٥٥٠,٧٦٥	٥٥٠,٥٧٠	١٠
٥٥٠,٦٤١	٥٥٠,٥٤٤	٥٥٠,٥٧٤	١١
٥٥٠,٧١٤	٥٥٠,٦٨١	٥٥٠,٥٦٩	١٢
٥٥٠,٦٢٣	٥٥٠,٥٥٣	٥٥٠,٦٤٦	١٣
٥٥٠,٥٥٨	٥٥٠,٥١٣	٥٥٠,٧٢١	١٤
٥٥٠,٧٢٤	٥٥٠,٦٣٩	٥٥٠,٥١٨	١٥
٥٥٠,٨٠٦	٥٥٠,٥٢٨	٥٥٠,٧٠٤	١٦
٥٥٠,٧١٢	٥٥٠,٥٥٦	٥٥٠,٧٠٢	١٧
٥٥٠,٦٨٤	٥٥٠,٥٧٤	٥٥٠,٧١٢	١٨
٥٥٠,٦٣٥	٥٥٠,٥٦٩	٥٥٠,٦٣٤	١٩
٥٥٠,٧٥٣	٥٥٠,٦٥٦	٥٥٠,٦٣٥	٢٠
٥٥٠,٥٤٤	٥٥٠,٧١١	٥٥٠,٧١٣	٢١
٥٥٠,٦٤٣	٥٥٠,٥١٨	٥٥٠,٦٧١	٢٢

٥٥ معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على البنود والدرجة الكلية للاستبيان كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أن الاستبيان يتمتع باتساق داخلي جيد مما يدل على أنه يقيس متغيرا واحدا

متناسقا، وهذا مؤشر واضح على صدق الاستبيان، سواء عند عينة الذكور أو عينة الإناث من ذوي الفئة العمرية (١٨ - ٢٥ سنة) .

وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار :

الجدول رقم (٥) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة :

ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة الذكور (ن = ٢٤٢) . أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٧٣) .

المتغيرات	مستوى التصور	مستوى الرغبة	مستوى التنفيذ
مستوى التصور	—	٠٠٠,٧٣١	٠٠٠,٧٢٤
مستوى الرغبة	٠٠٠,٧٥٨	—	٠٠٠,٧٣٤
مستوى التنفيذ	٠٠٠,٧٠٦	٠٠٠,٧٥٣	—

٠٠,٠١ معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار، دالة إحصائيا عند مستوى ٠٠,٠١، سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان احتمال الانتحار للراشدين من خلال الاتساق بين أبعاده الثلاثة.

(ب) صدق المحك بأسلوب التلزام : تبين أثناء عرض الباحث لنتائج الدراسات السابقة وجود ارتباطات موجبة بين كل من احتمال حدوث الانتحار أو تصور الانتحار والانتحار الفعلي واليأس والاكتئاب . فقام الباحث بتطبيق قائمة آرون بيك للاكتئاب (الصورة الطويلة : ٢١ بنداً من إعداد : عبد المستار إبراهيم : ٧٧ - ٨٣) . واستبيان خواء المعنى (إعداد : محمد عبد التواب معوض : ٣٥٦) واستبيان الشعور باليأس (من إعداد :

الباحث الحالي، وهو في طور التقنين على نفس هذه العينة (مع استبيان احتمال حدوث الانتحار للراشدين ، وحسب معاملات الارتباط بطريقة كارل بيرسون للدرجات الخام بين المتغيرات الثلاثة. فجاءت معاملات الارتباط كما يبينها الجدول رقم (٦) . ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة الذكور (ن = ٢٧٥) . أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٩٣) .

المتغيرات	اليأس	الاكتئاب	خواء المعنى	احتمال الانتحار
اليأس	—	٠.٦٨٨	٠.٧١٤	٠.٦٤٢
الاكتئاب	٠.٧٥٥	—	٠.٥٢٣	٠.٦٣٠
خواء المعنى	٠.٧٥٦	٠.٦٥٧	—	٠.٥٦٨
احتمال الانتحار	٠.٦٧٤	٠.٣٩٧	٠.٥٢٧	—

•• معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

يتبين من الجدول رقم (٦) أن معاملات الارتباط بين متغيرات احتمال حدوث الانتحار واليأس والاكتئاب وخواء المعنى، دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان اليأس للراشدين، لأنه يلزم في الظهور كلا من اليأس والاكتئاب وخواء المعنى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة .

(ج) الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرقية : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في استبيان احتمال حدوث الانتحار للراشدين بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها .

١ - بالنسبة لعينة الذكور كانت ٧٤ فرداً من كل طرف. وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل على حدة. ثم حُسبت قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

والجدول رقم (٧) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

العينة المتغير	العينة الأعلى ٧٤ = ن		العينة الدنيا ٧٤ = ن		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
احتمال الانتحار	١٢,٨٢	١٠,٦٨	٠,٠٠	٠,٠٠	٠٠١٠,٢٥

** قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين من الجدول رقم (٧) أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذليل، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الذكور.

٢ - أما لدى عينة الإناث فتم سحب ٧٩ فرداً من كل طرف. وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل على حدة. ثم حُسبت قيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

والجدول رقم (٨) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

المتغير	العينة الأعلى ن = ٧٩		العينة الدنيا ن = ٧٩		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
احتمال الانتحار	١٢,٨٢	١٠,٦٨	٠,٠٠	٠,٠٠	١٠,٢٥

٠٠٠١ قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١

يتبين من قيمة "ت" دلالة الفرق بين المتوسطين في الجدول رقم (٨) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الإناث .

٢ - الثبات : تم حساب الثبات بثلاث طرق كذلك :

(أ) حساب معامل الاتساق عبر الزمن : تم تطبيق الاستبيان ثم أعيد تطبيقه على ١١٧ من الذكور، ١٠٣ من الإناث . وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين يتراوح بين ٢٠ يوما وثلاثة شهور . فجاء معامل الارتباط بين التطبيقين كما يلي :

١ - عينة الذكور : ٠,٧٩٦ دل إحصائيا عند مستوى ٠٠,٠١

٢ - عينة الإناث : ٠,٧٨٩ دل إحصائيا عند مستوى ٠٠,٠١

مما يشير إلى أن الاستبيان يتميز بثبات مقبول.

(ب) طريقة التجزئة التصفية بأسلوب فردي / زوجي : قام معد الاستبيان بتصحيح إجابات أفراد العينة بطريقة استخراج درجتين لكل فرد ؛ إحداهما على البنود الفردية ، والثانية على البنود الزوجية ، فصار لكل فرد درجتان ، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين الدرجتين لعينة

الذكور ن = ٢٧٥ ولعينة الإناث ن = ٢٩٣ . فجاء معامل الارتباط كما يلي :

١ - عينة الذكور : ٠,٩٢٤ وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - برلون إلى ٠,٩٦٠ .

٢ - عينة الإناث : ٠,٩٠٣ وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - برلون إلى ٠,٩٤٩ .

مما يشير إلى أن الاستبيان يتميز بمستوى عال من الاتساق بين البنود داخليا.

(ج) حساب معامل ألفا لكرونباخ : جاء معامل يساوي ٠,٩٣٤ وهو معامل مرتفع.

ثانيا : العينة الثانية (الفئة العمرية : ٣٦-٣٧ سنة) :

١ - الصدق : تم حساب الصدق بثلاث طرق :

(أ) الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي :

الجدول رقم (٩) يبين معاملات الارتباط لعينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية :

العينة	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية		
	عينة الذكور	عينة الإناث	العينة الكلية
البنود	ن = ٢٧٥	ن = ٢٩٣	ن = ٥٦٨
١	٠,٥٣٢	٠,٥٥٦	٠,٦٣٤
٢	٠,٥١١	٠,٥٦٣	٠,٤٨٢

تابع جدول رقم (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية			العينات
عينة الإناث ن = ٢٩٣	عينة الذكور ن = ٢٧٥	العينة الكلية ن = ٥٦٨	البسود
٠٠٠,٦٤٤	٠٠٠,٤٩٧	٠٠٠,٦٠٦	٣
٠٠٠,٥١٢	٠٠٠,٦٣١	٠٠٠,٤٥٦	٤
٠٠٠,٥٢٩	٠٠٠,٤٨٩	٠٠٠,٤٨٩	٥
٠٠٠,٤٤٧	٠٠٠,٦٩٨	٠٠٠,٥١٠	٦
٠٠٠,٤٦١	٠٠٠,٤٧٨	٠٠٠,٤٤٤	٧
٠٠٠,٦٤٥	٠٠٠,٥٩٩	٠٠٠,٤٦٥	٨
٠٠٠,٦٣٢	٠٠٠,٥٧١	٠٠٠,٥٦٢	٩
٠٠٠,٥٢١	٠٠٠,٤٦٥	٠٠٠,٧٠١	١٠
٠٠٠,٧١١	٠٠٠,٥٢٣	٠٠٠,٥٧٣	١١
٠٠٠,٥٤٤	٠٠٠,٥٠٣	٠٠٠,٤٥٣	١٢
٠٠٠,٧٥٣	٠٠٠,٦٢١	٠٠٠,٥٢١	١٣
٠٠٠,٧١٤	٠٠٠,٤٥٨	٠٠٠,٥٥٥	١٤
٠٠٠,٨٠٩	٠٠٠,٥١٢	٠٠٠,٤٩٢	١٥
٠٠٠,٥٩٤	٠٠٠,٤١٦	٠٠٠,٤٢١	١٦
٠٠٠,٧٥٣	٠٠٠,٤٨٨	٠٠٠,٤٩٢	١٧
٠٠٠,٧٣١	٠٠٠,٥٦٢	٠٠٠,٥٦٤	١٨
٠٠٠,٦٤١	٠٠٠,٦٠٤	٠٠٠,٥٣٤	١٩
٠٠٠,٦٣٤	٠٠٠,٥٣٣	٠٠٠,٤٧٦	٢٠
٠٠٠,٧٦٥	٠٠٠,٤٨٢	٠٠٠,٥٠٣	٢١
٠٠٠,٥٤٤	٠٠٠,٤٦٥	٠٠٠,٤٧٥	٢٢

٠٠٠٠٠ معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١

يتبين من الجدول رقم (٩) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على البنود والدرجة الكلية للاستبيان كلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أن الاستبيان يتمتع باتساق داخلي جيد مما يدل على أنه يقيس متغيراً واحداً متماسكاً، وهذا مؤشر واضح على صدق الاستبيان، سواء عند عينة الذكور أو عينة الإناث من ذوي الفئة العمرية (٢٦ - ٣٧ سنة).

وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار :

الجدول رقم (١٠) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة :

ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة للذكور (ن = ٢٤٢). أما المثلث الأسفل فيمثل عينة للإناث (ن = ٢٧٣).

المتغيرات	مستوى التصور	مستوى الرغبة	مستوى التنفيذ
مستوى التصور	—	٠,٧٠٠	٠,٦٣٥
مستوى الرغبة	٠,٦٥٨	—	٠,٦٢٨
مستوى التنفيذ	٠,٦٧١	٠,٧٠٣	—

٠,٠١ معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، سواء لدى عينة للذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان احتمال الانتحار للراشدين من خلال الاتساق بين أبعاده الثلاثة.

(ب) صدق المحك بأسلوب السقلام : تبين أثناء عرض الباحث لنتائج الدراسات السابقة وجود ارتباطات موجبة بين كل من احتمال حدوث الانتحار أو تصور الانتحار واليأس والاكتئاب. فقام الباحث بتطبيق قائمة

آرون بيك للاكتئاب (للصورة الطويلة : ٢١ بندا) واستبيان خواء المعنى (إعداد : محمد عبد التواب معوض) واستبيان الشعور باليأس (من إعداد الباحث الحالي، وهو في طور التقنين على نفس هذه العينة) مع استبيان احتمال حدوث الانتحار للراشدين، وحسب معاملات الارتباط بطريقة كارل بيرسون للدرجات الخام بين المتغيرات الثلاثة. فجاءت معاملات الارتباط كما يبينها الجدول رقم (١١) :

ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة الذكور (ن = ٢٧٥). أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٩٣) .

المتغيرات	احتمال الانتحار	الاكتئاب	خواء المعنى	اليأس
احتمال الانتحار	—	٠.٧٧١	٠.٧١٤	٠.٥٤٤
الاكتئاب	٠.٧٠٤	—	٠.٥٢٣	٠.٤٤٤
خواء المعنى	٠.٧٤١	٠.٦٥٧	—	٠.٦١٢
اليأس	٠.٥١٦	٠.٤٧٣	٠.٥٢٧	—

** معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

يتبين من الجدول رقم (١١) أن معاملات الارتباط بين متغيرات احتمال حدوث الانتحار واليأس والاكتئاب وخواء المعنى، دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، سواء لدى عينة للذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان اليأس للراشدين، لأنه يلزم في الظهور كلا من اليأس والاكتئاب وخواء المعنى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة .

(ج) الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في

استبيان احتمال حدوث الانتحار للراشدين بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها .

١ - بالنسبة لعينة الذكور تم سحب ٤٥ فردا من كل طرف. ويعدّها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل على حدة . ثم حُسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

والجدول رقم (١٢) يبين قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

العينة المتغير	العينة الأعلى ن = ٤٥		العينة الدنيا ن = ٤٥		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
احتمال حدوث الانتحار	١١,٢١	١٠,٦٦	٠,٢١	٠,٤١	٠٠٤,٩٥

٠٠ قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى ٠٠,٠١ .

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين من الجدول رقم (١٢) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الذكور.

٢ - أما لدى عينة الإناث : فتم سحب ٥٧ فردا من كل طرف. ويعدّها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل على حدة. ثم حُسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين . والجدول رقم (١٣) يبين قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

العينات	العينات الأعلى ن = ٥٧		العينات الدنيا ن = ٥٧		المتغير
	ع	م	ع	م	
احتمال الانتحار	١٦,٣٧	١١,٨٨	٠,٢٢	٠,٤٢	٠٠٦,٩٣

٠٠ قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين في الجدول رقم (١٣) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الإناث .

٢ - الثبات : تم حساب الثبات بثلاث طرق كذلك :

(أ) حساب معامل الاتساق عبر الزمن : تم تطبيق الاستبيان ثم أعيد تطبيقه على ٩٣ من الذكور، ١٠٣ من الإناث. وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين يتراوح بين ٢٠ يوما وثلاثة شهور. فجاء معاملا الارتباط بين التطبيقين كما يلي :

١ - عينة الذكور : ٠,٧٥٦ دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

٢ - عينة الإناث : ٠,٧٧٥ دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

مما يشير إلى أن الاستبيان يتميز بثبات مقبول .

(ب) طريقة التجزئة النصفية بأسلوب فردي / زوجي : قام معد الاستبيان بتصحيح إجابات أفراد العينة بطريقة استخراج درجتين لكل فرد؛ إحداها على البنود الفردية ، والثانية على البنود الزوجية ، فصار لكل فرد درجتان ، ثم قام بحساب معاملا الارتباط بين الدرجتين لعينة الذكور ن = ٢٧٥ ولعينة الإناث ن = ٢٩٣. فجاء معاملا الارتباط كما يلي :

١ - عينة الذكور : ٠,٨٨٣ ، وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - برلون إلى ٠,٩٣٨ .

٢ - عينة الإناث : ٠,٨٥٩ ، وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - برلون إلى ٠,٩٢٤ .

مما يشير إلى أن الاستخبار يتميز بمستوى عال من الاتساق بين البنود داخليا.

(ج) حساب معامل ألفا لكرونباخ : جاء معامله يساوي ٠,٩١٢ وهو معامل مرتفع.

ملاحظة :

أجريت جميع العمليات الإحصائية لحساب معاملات الصدق والثبات للاستبيان باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS.

توزيع البنود على الأبعاد الثلاثة للاستبيان :

البعد الأول : الانتحار في مستوى التصور والفكرة : تقيسه ٧ بنود وهي ذات الأرقام التالية : ١ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٩ .

البعد الثاني : الانتحار في مستوى الرغبة : تقيسه ٧ بنود وهي ذات الأرقام التالية : ٢ ، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ .

البعد الثالث : الانتحار في مستوى التنفيذ : تقيسه ٧ بنود وهي ذات الأرقام التالية : ٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ .

توجد النسخة النهائية للاستبيان في ملحق البحث . وأدعو الزملاء المتخصصين في علم النفس إلى استخدام هذا الاستخبار في بحوثهم ، أو في

تشخيصات الأفراد الياستين والمكتسبين من أجل التنبؤ باحتمالية حدوث الانتحار .

طريقة التطبيق والتصحيح وتقدير الدرجة :

يطبق الاستبيان أساسا بطريقة جماعية، أي يجيب عنه عدة أفراد في نفس الجلسة، كما يمكن تطبيقه بطريقة فردية.

يجاب على الاستبيان حسب للتوضيح الولود في التعليمات بأن يضع المفحوص علامة × أمام واحدة من الاختيارات الأربعة التالية : لا، نادرا، أحيانا، غالبا.

وعند التصحيح يُمنحُ المفحوص درجة صفر إذا أجاب بـ : لا. ودرجة ١ إذا أجاب بـ : نادرا، ودرجتان ٢ إذا أجاب بـ : أحيانا. وثلاث درجات ٣ إذا أجاب بـ : غالبا. والتصحيح يكون في اتجاه واحد.

وتتراوح الدرجة النظرية الكلية للاستبيان بين صفر و ٦٣ درجة. ويشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع احتمال حدوث الانتحار. أما الدرجات النظرية للأبعاد الثلاثة فتتراوح بين صفر و ٢١ درجة . ويشير ارتفاع الدرجة في البعد الأول (مستوى التفكير والتصور) إلى ارتفاع تفكير المفحوص وتصوره لفعل الانتحار. ويشير ارتفاع الدرجة على البعد الثاني (مستوى الرغبة) إلى ارتفاع رغبة المفحوص وتفضيله للانتحار . ويشير ارتفاع الدرجة على البعد الثالث (مستوى التنفيذ) إلى أن المفحوص على وشك القيام بفعل الانتحار إذا تعرض لأي خبرة يائسة أو كئيبة. وعلى الفاحص أن يستخرج لكل مفحوص ثلاث درجات فرعية للأبعاد الثلاثة السابقة، وينظر إلى أيها أكثر ارتفاعا، فإذا كانت درجة البعد الأول هي المرتفعة مقارنة بالدرجتين الأخريين، كان احتمال

الانتحار لدى المفحوص في مستوى التصور والتفكير. أما إذا كانت درجة البعد الثاني هي المرتفعة، كان احتمال حدوث الانتحار لدى المفحوص في مستوى الرغبة والميل. أما إذا كانت درجة البعد الثالث هي المرتفعة، كان احتمال حدوث الانتحار لدى المفحوص في مستوى التنفيذ. وهنا يظهر الخطر في إقدام المفحوص على فعل الانتحار، ويكون اتخاذ الاحتياطات في هذه الحالة ضرورياً .

مجالات استخدام الاستبيان :

يستخدم الاستبيان في مجال البحث النفسي، وفي مجال تشخيص احتمال حدوث الانتحار. فيما يتعلق باستخدامه في مجال البحث فيكفي استخراج معاملات الصدق والثبات للاستبيان على عينة البحث.

أما استخدام الاستبيان في مجال التشخيص، فينبغي على الأخصائي ألا يحيد عن الحدود العمرية لعينة التقنين وهي : ١٨ - ٢٥ سنة، ٢٦ - ٣٧ سنة. أو يعمل على استخراج معايير أخرى إذا كان الفرد - المفحوص ينتمي إلى فئة عمرية توجد خارج الفئتين للعمرتين السابقتين.

المعايير :

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية :

١ - تم حساب المتوسط الحسابي بالمعادلة التالية :

$$M = \frac{\sum X}{N}$$

ن

م = المتوسط الحسابي ، مج = مجموع ، س = الدرجة ، ن = عدد أفراد العينة.

٢ - تم حساب الانحراف المعياري بالمعادلة التالية :

$$ع = \sqrt{\frac{\text{مج س}^2}{ن - م}}$$

ع = الانحراف المعياري، مج = مجموع ، س = الدرجة ، ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي

الجدول رقم (١٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات الأربعة وفقا للجنس والفئة العمرية :

الجنس		الذكور		الإناث	
		ع	م	ع	م
العينة		٣,٩٩	٧,٧٥	٣,٣٢	٨,٤٧
الفئة العمرية : ١٨ - ٢٥ سنة		٣,٥٨	٧,٣٦	٥,٥٨	٩,١٥
الفئة العمرية : ٢٦ - ٣٧ سنة					

ثانيا : الدرجات المعيارية التائية :

تم حساب الدرجات المعيارية التائية بالمعادلة التالية :

$$\text{الدرجة المعيارية التائية} = \frac{\text{س} - \text{م} \times ١٠ + ٥٠}{ع}$$

س = الدرجة ، م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري، ١٠ انحراف معياري جديد، ٥٠ متوسط حسابي جديد .

الجدول رقم (١٥) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التالية لعينة الذكور من الفئة العمرية ١٨ - ٢٥ :

درجة خام	درجة تالية	درجة خام	درجة تالية	درجة خام	درجة تالية	درجة خام	درجة تالية
٠	٤٤	١٦	٦٥	٣٢	٨٦	٤٨	١٠٦
١	٤٦	١٧	٦٦	٣٣	٨٧	٤٩	١٠٨
٢	٤٧	١٨	٦٨	٣٤	٨٨	٥٠	١٠٩
٣	٤٨	١٩	٦٩	٣٥	٩٠	٥١	١١٠
٤	٥٠	٢٠	٧٠	٣٦	٩١	٥٢	١١١
٥	٥١	٢١	٧١	٣٧	٩٢	٥٣	١١٣
٦	٥٢	٢٢	٧٣	٣٨	٩٣	٥٤	١١٤
٧	٥٣	٢٣	٧٤	٣٩	٩٥	٥٥	١١٥
٨	٥٥	٢٤	٧٥	٤٠	٩٦	٥٦	١١٧
٩	٥٦	٢٥	٧٧	٤١	٩٧	٥٧	١١٨
١٠	٥٧	٢٦	٧٨	٤٢	٩٩	٥٨	١١٩
١١	٥٩	٢٧	٧٩	٤٣	١٠٠	٥٩	١٢٠
١٢	٦٠	٢٨	٨٠	٤٤	١٠١	٦٠	١٢٢
١٣	٦١	٢٩	٨٢	٤٥	١٠٢	٦١	١٢٣
١٤	٦٢	٣٠	٨٣	٤٦	١٠٤	٦٢	١٢٤
١٥	٦٤	٣١	٨٤	٤٧	١٠٥	٦٣	١٢٦

الجدول رقم (١٦) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية
لعينة الإناث من الفئة العمرية ١٨ - ٢٥ :

درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام
١٠٢	٤٨	٨٣	٣٢	٦٤	١٦	٤٦	٠
١٠٣	٤٩	٨٥	٣٣	٦٦	١٧	٤٧	١
١٠٥	٥٠	٨٦	٣٤	٦٧	١٨	٤٨	٢
١٠٦	٥١	٨٧	٣٥	٦٨	١٩	٤٩	٣
١٠٧	٥٢	٨٨	٣٦	٦٩	٢٠	٥٠	٤
١٠٨	٥٣	٨٩	٣٧	٧٠	٢١	٥١	٥
١٠٩	٥٤	٩٠	٣٨	٧٢	٢٢	٥٣	٦
١١١	٥٥	٩٢	٣٩	٧٣	٢٣	٥٤	٧
١١٢	٥٦	٩٣	٤٠	٧٤	٢٤	٥٥	٨
١١٣	٥٧	٩٤	٤١	٧٥	٢٥	٥٦	٩
١١٤	٥٨	٩٦	٤٢	٧٦	٢٦	٥٧	١٠
١١٥	٥٩	٩٦	٤٣	٧٧	٢٧	٥٩	١١
١١٦	٦٠	٩٨	٤٤	٧٩	٢٨	٦٠	١٢
١١٨	٦١	٩٩	٤٥	٨٠	٢٩	٦١	١٣
١١٩	٦٢	١٠٠	٤٦	٨١	٣٠	٦٢	١٤
١٢٠	٦٣	١٠١	٤٧	٨٢	٣١	٦٣	١٥

الجدول رقم (١٧) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الذكور من الفئة العمرية ٢٦ - ٣٧ :

درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية
٠	٤٥	١٦	٦٦	٣٢	٨٨	٤٨	١١٠
١	٤٦	١٧	٦٨	٣٣	٨٩	٤٩	١١١
٢	٤٧	١٨	٦٩	٣٤	٩١	٥٠	١١٣
٣	٤٩	١٩	٧٠	٣٥	٩٢	٥١	١١٤
٤	٥٠	٢٠	٧٢	٣٦	٩٤	٥٢	١١٥
٥	٥١	٢١	٧٣	٣٧	٩٥	٥٣	١١٧
٦	٥٣	٢٢	٧٥	٣٨	٩٦	٥٤	١١٨
٧	٥٤	٢٣	٧٦	٣٩	٩٨	٥٥	١١٩
٨	٥٦	٢٤	٧٧	٤٠	٩٩	٥٦	١٢١
٩	٥٧	٢٥	٧٩	٤١	١٠٠	٥٧	١٢٢
١٠	٥٨	٢٦	٨٠	٤٢	١٠٢	٥٨	١٢٣
١١	٦٠	٢٧	٨١	٤٣	١٠٣	٥٩	١٢٥
١٢	٦١	٢٨	٨٣	٤٤	١٠٤	٦٠	١٢٦
١٣	٦٢	٢٩	٨٤	٤٥	١٠٦	٦١	١٢٨
١٤	٦٤	٣٠	٨٥	٤٦	١٠٧	٦٢	١٢٩
١٥	٦٥	٣١	٨٧	٤٧	١٠٨	٦٣	١٣٠

الجدول رقم (١٨) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية الثانية

لعينة الإناث من الفئة العرة ٢٦ - ٣٧ :

درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية
٠	٤٣	١٦	٦١	٣٢	٧٨	٤٨	٩٦
١	٤٤	١٧	٦٢	٣٣	٧٩	٤٩	٩٧
٢	٤٦	١٨	٦٣	٣٤	٨١	٥٠	٩٨
٣	٤٧	١٩	٦٤	٣٥	٨٢	٥١	٩٩
٤	٤٨	٢٠	٦٥	٣٦	٨٣	٥٢	١٠٠
٥	٤٩	٢١	٦٦	٣٧	٨٤	٥٣	١٠١
٦	٥٠	٢٢	٦٧	٣٨	٨٥	٥٤	١٠٢
٧	٥١	٢٣	٦٩	٣٩	٨٦	٥٥	١٠٤
٨	٥٢	٢٤	٧٠	٤٠	٨٧	٥٦	١٠٥
٩	٥٣	٢٥	٧١	٤١	٨٨	٥٧	١٠٦
١٠	٥٤	٢٦	٧٢	٤٢	٨٩	٥٨	١٠٧
١١	٥٥	٢٧	٧٣	٤٣	٩٠	٥٩	١٠٨
١٢	٥٧	٢٨	٧٤	٤٤	٩١	٦٠	١٠٩
١٣	٥٨	٢٩	٧٥	٤٥	٩٣	٦١	١١٠
١٤	٥٩	٣٠	٧٦	٤٦	٩٤	٦٢	١١١
١٥	٦٠	٣١	٧٧	٤٧	٩٥	٦٣	١١٢

المراجع

- ١ - بشير معصية (٢٠٠٢) : لقياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية للطلاب والباحثين ، منشورات شركة باتيت للمعلوماتية والخدمات المكتبية والنشر ، باتنة ، الطبعة الأولى .
- ٢ - حسين علي فايد (١٩٩٨) : الفرق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بين طالبات الجامعة وطلابها ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (راقم) ، عدد يناير .
- ٣ - عبد الرقيب أحمد البهيري (١٩٩٠) : محاولة التنبؤ بمخاطر الانتحار من خلال اختبارات التأت والوروشاخ ومنيسوتا ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، الجزء الأول ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٢٢ - ٢٤ يناير .
- ٤ - عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٢) : المكونات للعاملية والمعاليم السيكمترية لمقياس اليأس للأطفال في البيئة المصرية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (راقم) ، يناير .
- ٥ - عبد الحكيم عفيفي (١٩٩٠) : الاكتئاب والانتحار " دراسة اجتماعية تحليلية " ، الدار المصرية للنبانية ، الطبعة الأولى .
- ٦ - عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب ، اضطراب العصر الحديث : فهمه وأساليب علاجه ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب ، الكويت ، نوفمبر ، عدد ٢٣٩ .
- ٧ - عماد محمد مخيمر (٢٠٠٣) : إدراك الطفل للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (راقم) ، عدد أكتوبر .

- ٨ - كيث كراملينغر (٢٠٠١) : حول الاكتئاب ، الطبعة الأولى الدار العربية للعلوم، بيروت ، لبنان .
- ٩ - محمد عبد التواب معوض (١٩٩٨) : أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينة من العميان ، مجلة الإرشاد النفسي تصدر عن مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد الثامن .
- ١٠ - هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٥) : للمساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب والعاملين ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، ٢٥ - ٢٧ ديسمبر .

استبيان في الشخصية

إعداد : بشير معمرية

قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر

الاسم (اختياري) :

العمر : الجنس

المستوى التعليمي :

التخصص التعليمي :

المهنة :

- تعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات تتحدث عن الحالات النفسية السلبية التي يمكن أن يشعر بها أي شخص في عمر الشباب والرشد إزاء ظروف الحياة الصعبة التي يعاني منها، والتفكير في الهروب منها بالانتحار أو القيام بذلك، فعلا. اقرأ كل عبارة على حدة وأجب بوضع علامة X تحت كلمة لا أو نادرا أو أحيانا أو غالبا، وذلك حسب انطباق العبارة عليك. أجب عن كل العبارات. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حالتك بصدق .

غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا	العبارات
.....	١ - عندما يكون العالم غير عادل، فالحل هو الانتحار.
.....	٢ - أُرغب في إنهاء حياتي.
.....	٣ - لقد خططت لقتل نفسي.
.....	٤ - إذا كان الإنسان غير سعيد، من الأحسن أن ينتحر.
.....	٥ - المقربون مني سيكونون سعداء عندما أقتل نفسي.
.....	٦ - تقربت فعلا من تنفيذ عملية الانتحار.
.....	٧ - عندما يخسر الإنسان كل شيء، فالأحسن أن ينتحر.
.....	٨ - أشعر بالرغبة في إنهاء حياتي.
.....	٩ - قررت أن أنهى حياتي بالانتحار.
.....	١٠ - أعتقد أن أحسن حل للفشل المستمر في الحياة هو الانتحار.
.....	١١ - تسيطر على تفكيري الرغبة في الانتحار.
.....	١٢ - لقد أخبرت شخصا بقراري في الانتحار.
.....	١٣ - عندما أعلم أن شخصا فتنح، أتصور أنه لن تنجح بهذا الحل.
.....	١٤ - أُرغب في مغادرة الحياة لأنني لم أرَ فيها إلا الفشل.
.....	١٥ - أنا على استعداد تام للانتحار.
.....	١٦ - عندما يفقد الإنسان الأمل في الحياة، فالأحسن له أن ينتحر.
.....	١٧ - أُرغب في الانتحار لأن حياتي لا تستحق الإبقاء عليها.
.....	١٨ - حياتي ليست جديرة بأن أعيشها وقد قررت الانتحار.
.....	١٩ - أعتقد أنه عندما تصبح الحياة بلا معنى، يكون الانتحار هو الحل المناسب.
.....	٢٠ - عندما أفكر بخيالات الأمل في حياتي، أُرغب في الانتحار.
.....	٢١ - لقد قررت أن أفتحر للهروب من ظلم الحياة.

جدول يبين أرقام العبارات موزعة على الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار
وتقدير الدرجات الفرعية لكل بعد والدرجة الكلية على الاستبيان

إعداد : بشير معمريّة

قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر

الاسم :
العمر : الجنس :
المستوى التعليمي :
التخصص التعليمي :
المهنة :

الدرجة	مستوى التنفيذ	الدرجة	مستوى الرغبة	الدرجة	مستوى التصور والفكرة
.....	..... ٣ -	.....	..... ٢ -	.....	..... ١ -
.....	..... ٦ -	.....	..... ٥ -	.....	..... ٤ -
.....	..... ٩ -	.....	..... ٨ -	.....	..... ٧ -
.....	..... ١٢ -	.....	..... ١١ -	.....	..... ١٠ -
.....	..... ١٥ -	.....	..... ١٤ -	.....	..... ١٣ -
.....	..... ١٨ -	.....	..... ١٧ -	.....	..... ١٦ -
.....	..... ٢١ -	.....	..... ٢٠ -	.....	..... ١٩ -
.....	المجموع .	.....	المجموع ...	.....	المجموع ...

الدرجة الكلية :

الفصل السابع

التربية ومدخل تحليل النظم :

مع تناول نقدي للتقويم التربوى فى المنظومة التربوية الوطنية

— مقدمة .

أولا : تعريف النظام أو المنظومة .

ثانيا : التربية كنظام أو منظومة .

ثالثا : التقويم التربوى فى المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً .

رابعا : نوع المنظومة التربوية الوطنية .

خامسا : النتائج المترتبة من النوع الخطئ للمنظومة التربوية الوطنية .

— خاتمة .

الفصل السابع

التربية ومدخل تحليل النظم: مع تناول نقدي للتقويم التربوي في المنظومة التربوية الوطنية

- مقدمة :

مارس الإنسان في حياته التنظيم بأشكاله المختلفة . لكن أكثرها تنظيما ما نراه في مجتمعات اليوم التي تتميز بالانفجار المعرفي وزيادة المعلومات . مما أدى إلى تكوين رصيد هائل في كم ونوع المعلومات . حيث أصبح من الضروري للعمل للحفاظ على هذا للكنز المعرفي الضخم وتطويره وتنظيمه لخدمة المجالات الحياتية المختلفة . فكان لا بد إذن من أسلوب يفى بهذا الغرض ، فكان هذا الأسلوب هو أسلوب تحليل النظم .

ويقوم مدخل تحليل النظم على الدراسة العلمية للنظم المختلفة، معرفية أو تربوية أو اقتصادية أو إدارية وغيرها. ويعتبر ذا أهمية كبيرة لكل فرع من فروع المعرفة. ويسهل تخطيط وتنفيذ البرامج المختلفة. ودخل هذا الأسلوب ميدان الاستدلال في الأربعينات أثناء الحرب العالمية الثانية، أين حققت الأبحاث العسكرية للجيش الأمريكي نتائج هائلة، ساعدت على إدخال الأجهزة الحربية للدفاع والهجوم. ثم نال اهتماما واضحا في بداية الستينات من القرن العشرين، فأدخل ميدان الصناعة والإدارة والهندسة .

وفي بداية السبعينات من القرن العشرين انتقل إلى ميدان التربية والتعليم، حين قام مكتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بتقديم مشروع لتطوير برامج إعداد المعلمين باستخدام مدخل تحليل النظم .

ويشار إلى التربية بصفتها نظاماً أو منظومة أو نسقاً. وهذه الكلمات جميعها ترجمة للكلمة الإنجليزية System. ويقصد بذلك أن التربية شأنها في هذا شأن منظومات كثيرة هي مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة يتكوّن منها كل أو نمط يؤدي وظيفة معينة. فالتعليم تبعاً لهذا المدخل يعتبر نظاماً له مكوناته مثل غيره من النظم الأخرى، كالإدارة والاقتصاد والهندسة وغيرها. ويتعامل مدخل تحليل النظم مع أي نشاط تعليمي على أنه يشكل منظومة أو نظاماً متكاملًا. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإذا كان التقويم، كما يعرف عادة، هو إصدار حكم على ما تم إنجازه وفقاً للأهداف المحددة، فموقعه هو نهاية العملية التعليمية. إلا أنه يمكن أن نقوم أيضاً وفقاً للاستعدادات. ويكون التقويم عندئذ في بداية العملية. وبالتالي فإن المشكلة التي تتصدى لها هذه المقالة تتضح في الأسئلة التالية :

- ١ - هل تختلف أنواع التقويم وإجراءاته وفقاً لنوع النظام التربوي المتبع ؟
 - ٢ - ما هو نوع المنظومة التربوية الوطنية ؟
 - ٣ - هل يعود تدهور نتائج العملية التعليمية في المنظومة التربوية الوطنية إلى نوع التقويم التربوي فيها ؟
- إنّ، تسعى هذه المقالة إلى الإجابة عن الأسئلة السابقة بالتركيز على العناصر التالية :

- ١ - التعريف بمدخل تحليل النظم.
- ٢ - التعريف بأنواع المنظومات التربوية وموقع التقويم التربوي فيها.
- ٣ - نوع المنظومة التربوية الوطنية وإجراءات وموقع التقويم التربوي فيها.
- ٤ - إبراز النتائج التربوية المترتبة عن نوع المنظومة التربوية الوطنية وموقع التقويم التربوي فيها.

أولاً : تعريف النظام أو المنظومة :

يعرف النظام على أنه " مجموعة من العناصر المتداخلة والمتراصة والمتكاملة مع بعضها، حيث يؤثر كل منها في الآخر من أجل أداء وظائف وأنشطة، تكون محصلتها النهائية تحقيق الناتج الذي يرد تحقيقه من خلال هذا النظام " .

كما يعرف أيضاً على أنه " لكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف وبينها علاقات ، ويؤدي لكل المركب في مجموعه نشاطاً هادفاً له سماته المميزة وعلاقاته المتبادلة مع النظم الأخرى ، ويوجد في بعد مجالي وآخر زمني ، ويكون مفتوحاً بسمح بدخول المعلومات والأفكار إليه ، ويكون ضمن حدود ، وله مدخلات وعمليات ومخرجات " .

ويتضمن النظام مجموعة عناصر متفاعلة يتكوّن منها كل أو نسق يدي وظيفة معينة. ومثل هذه المجموعة قد توجد في أي مستوى من مستويات التقيد والتركيب. ولذلك يطلق مصطلح النظام أو المنظومة على المجموعة الشمسية والبيئة والكائن الحي والجهاز العصبي، بل وعلى الآلة الصغيرة كالمقص. ثم امتد استخدامه إلى النطاق الاجتماعي، فأصبحنا نتحدث عن النظام الاقتصادي والنظام الصحي والنظام التربوي.

مكونات النظام أو عناصره :

يتكون أي نظام من ثلاث مكونات رئيسية ، ترتبط معا في تكامل وثيق ولكل منها وظيفة خاصة في حركة النظام ونشاطه . وهذه المكونات هي ما يلي :

١ - المدخلات :

وهي مجموعة موارد من أنواع مختلفة يتم اللجوء بها إلى النظام من أجل تحقيق أهداف معينة. وتعتبر الأهداف من مدخلات النظام التي تؤثر في حركته. وهناك ثلاثة مظاهر للمدخلات وهي :

١ - التعرف على المدخلات وتحديد ما يهم منها للنظام .

٢ - تحديد أولويات المدخلات ليتم تنشيطها .

٣ - التفاعل بين النظام وبيئته .

ويستوالى ورود المدخلات إلى النظام في تنفق مستمر أو منقطع، والبيئة المحيطة بالنظام هي المصدر الأساسي للمدخلات. وتختلف أنواع المدخلات وفق طبيعة النظام والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وتتصف بما يلي :

(أ) مدخلات بشرية : وتتمثل في الأفراد وخصائصهم البدنية والنفسية ذات العلاقة بنشاط النظام وأهدافه. وبالنسبة للمدخلات البشرية للنظام التربوي، فإنها تتمثل في ثلاثة عناصر هي :

١ - للتلاميذ المتحقون بالنظام التعليمي من حيث استعداداتهم وقدراتهم ومستوياتهم التعليمية واتجاهاتهم وصحتهم النفسية والبدنية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

٢ - المعلمون والأساتذة من حيث كفاءاتهم العلمية والتربوية والمهنية وإخلاصهم للعمل ومعرفتهم بأهداف التربية والتعليم .

٣ - الإداريون المسؤولون من حيث كفاءاتهم الإدارية وإدراكهم لأهداف العملية التعليمية وما تتطلبه من مهارة في التسيير الإداري والتنظيمي والمالي من أجل تحقيق أهدافها .

(ب) مدخلات مادية : وهي جميع الموارد المادية من أموال ومعدات وتجهيزات ومباني ووسائل يستخدمها النظام في إنجاز عملياته .

(ج) مدخلات غير مادية (معنوية) : وتتمثل في المناهج الدراسية وعناصرها وهي الأهداف التربوية والمواد الدراسية والخبرات التعليمية وطرق التدريس وأساليب التقويم التربوي . كما تتمثل في التسيير الإداري والتخطيط التربوي والتنظيم التربوي . وتتمثل كذلك في المعلومات المتوفرة والمكتسبة عن النظام، والأوضاع والظروف المحيطة بالنظام كالأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم .

٢ - العمليات (داخل النظام) :

وتعني الأنشطة التي تهدف إلى تحويل المدخلات والتغيير من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب وأهداف النظام . بحيث يتم إحداث تفاعلات وربط علاقات بين عناصر المدخلات التي دخلت النظام لتأتي بالنتائج المراد تحقيقها . ويتوقف نجاح النظام بدرجة كبيرة على كفاءة العمليات ، وقدرتها على استيعاب المدخلات المتاحة ، والإفادة منها إلى الدرجة المناسبة مع طبيعة النتائج المستهدفة .

وبالنسبة لعمليات التربية والتعليم فهي تتمثل في تنفيذ التنظيم التربوي، وطرق التدريس وأساليبه والتقويم وأنواعه ، وأساليب البرمجة والتسيير الإداري وغيرها . وينبغي أن تكون كل هذه العمليات مترابطة ومتكاملة ومنسجمة فيما بينها حتى يتم تحقيق المخرجات المطلوبة .

ثالثاً: المخرجات :

وهي عبارة عن النتائج الفعلية للعمليات التي تتحدد وفق أهداف النظام ووظائفه. وتتوقف مخرجات أي نظام على قيمة ما يسهم به في خدمة المجتمع

في صورة سلع أو خدمات أو أفراد مؤهلين وكفاء. والمخرجات هي الهدف الأساسي الذي يعمل النظام على تحقيقه باستمرار. فإذا كان هدف النظام هو تعليم المتعلمين، فإن المخرجات المطلوب تحقيقها، هي تخريج متعلمين مؤهلين أكفاء .

وبتوقف جودة المخرجات على عاملين هما :

الأول : نوعية المدخلات .

الثاني : مستوى كفاءة العمليات .

ويمكن تصنيف المخرجات إلى الأنواع التالية :

١ - مخرجات بشرية : وهم الأفراد الذين تم تعليمهم وإعدادهم (إخراج تلاميذ متعلمين أو معلمين أكفاء أو إطارات كفاء وغيره) .

٢ - مخرجات مادية : كالسلع وأشكال الإنتاج المختلفة التي يمكن للنظام أن يصل إليها (إنتاج وسائل وأجهزة تعليمية) .

٣ - مخرجات غير مادية (معنوية) : وهي المعلومات والأفكار والآراء التي يخرج بها المشرفون على النظام، فيما يتعلق بعملياته .

ويستلزم أسلوب تحليل للنظم وجود عمليتين أخريين ينبغي استخدامهما من أجل الوصول بمستوى أداء النظام لوظائفه إلى درجة عالية من الجودة والفعالية وهما :

١ - التغذية الراجعة : من الطبيعي أن يقوم أي نظام على تحديد مجموعة من الأهداف يعمل على تحقيقها. وعندما يحصل على مخرجات معينة، يقوم بتقويمها وفقاً للأهداف التي تكون على شكل مهارات وكفاءات قابلة

للملاحظة والقياس. ووفقا للمعلومات التي تم الحصول عليها من عملية التقويم، يتعرف المنظمون على جوانب القوة والضعف في مكونات النظام الثلاثة (المدخلات، العمليات، المخرجات)، فيتم تعزيز الجوانب للقوية والفعالة وتعديل الجوانب الضعيفة. ومن ثم يتم وضع النظام في مساره الصحيح على نحو يجعله يحقق أهدافه بمستويات رفيعة .

٢ - المراقبة والضبط : وترتبط بالعملية السابقة. وتتم المراقبة والضبط من أجل التأكد باستمرار من سير النظام في الطريق الصحيح في الدرجة وفي النوع. ونظرا لثورة العلمية والتكنولوجيا المستمرة التي تنتج أنواعا مختلفة من المعارف والتقنيات، ورغبة المسؤولين على التعليم في الاستفادة منها، فإن عملية متابعة ومراقبة سير النظام أمرا ضروريا من أجل تطويره وجعله يستفيد من المدخلات وما يستحدث في مجال العلم والتكنولوجيا .

والنظم توجد دائما داخل بيئات تتأثر بها وتؤثر فيها . فمنها تأتي بالمدخلات وإليها تعود بالمخرجات . ونقصد بالبيئة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في المجتمع ، وعادات وتقاليد المجتمع ونظراته إلى مهنة التعليم ، وغيرها مما يمكن أن يؤثر في عملية التكوين .

ويوضح الشكل رقم (١) نموذجنا مبسطا للنظام ومكوناته.



خصائص النظام :

نستخلص مما سبق عرضه بعض الخصائص التي يتميز بها النظام يمكن إيجازها فيما يلي :

١ - إن لكل نظام كيان خاص. وله حدود معينة تميزه عن البيئة التي يوجد فيها. وأن كل عناصر النظام تقع داخل هذه الحدود. بينما يسمى كل ما هو خارج هذه الحدود بيئة للنظام.

٢ - إن بيئة النظام هي كل ما يؤثر في هذا النظام ويتأثر به. فالنظام يأخذ من بيئته المدخلات ويزودها بالمخرجات.

٣ - إن للمدخلات هي أساس عمل النظام واستمراره.

٤ - للنظام أهداف ووظائف ومكونات وينتج مخرجات يزود بها الأنظمة الأخرى في البيئة . وتكون مخرجات كل نظام مدخلات للنظم الأخرى . كما تكون مخرجات نظام ما مدخلات لنفس النظام ولنظم أخرى .

٥ - الأنظمة الكلية لا تتجح في تحقيق أهدافها إذا لم تطبق مدخل تحليل النظم على نشاطات الأنظمة الفرعية ذات العلاقة بها ، وكذلك النظام الكلي. فنظام تكوين المعلمين نظام فرعي بالنسبة للنظام التربوي ككل ، لا ينجح في مهامه إذا لم تسير الأنظمة الفرعية الأخرى كالإدارية المدرسية والتربوية العملية والنظام التربوي ككل بمدخل تحليل النظم .

٦ - عمل النظام تحويلي، يحول المدخلات إلى مخرجات (وهذه في الحقيقة تمثل الوظيفة الأساسية لأي نظام) .

يتبين مما تم عرضه سابقا أن للتربية والتعليم عبارة عن نظام له جميع مكونات وخصائص النظم . وبالتالي يمكن تناولها بمخل تحليل النظم .

ثانيا : التربية كنظام أو منظومة :

كثيرا ما يشار إلى التربية على أنها نظام أو منظومة أو نسق. ويمكن تعريف التربية من وجهة نظر هذه على أنها : " العملية التي تهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين " .

إن العملية التعليمية تتم من خلال هذا التعريف كما يلي : يدخل المتعلم إلى برنامج تعليمي معين في أية مرحلة دراسية. ولديه ذخيرة من الأنماط السلوكية (السمات السلوكية) فتعمل التربية على إحداث تغييرات في هذه الأنماط السلوكية (عن طريق العمليات) وذلك بتعديل بعضها أو محوها أو بتعليم أنماط سلوكية جديدة، مع ممارسة هذه الأنماط السلوكية المتغيرة، فيستطيع المتعلم إصدارها بمستوى مقبول من الكفاءة في الظروف الملائمة (المخرجات) .

أنواع النظم التربوية :

تنقسم النظم التربوية من حيث درجة التحكم الذاتي إلى نوعين هما :

النوع الأول هو : النظم التربوي الخطي :

وهذا النوع هو التصور التقليدي للتربية. والعناصر أو المكونات الثلاثة التي يتكون منها تربط بينها علاقة للتتابع والتتالي. ومن هنا فإنها تعمل على النحو التالي :

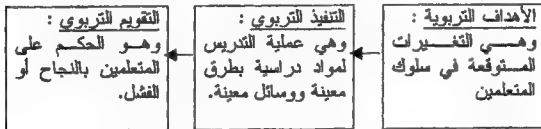
١ - المكوّن الأول هو الأهداف التربوية التي تتحد في صورة التعديلات المتوقعة في سلوك التلاميذ بعد تعرضهم لبرنامج تعليمي أو منهج دراسي معين .

٢ - المكوّن الثاني هو التنفيذ التربوي ويتمثل في تدريس المواد الدراسية واستخدام الوسائل التعليمية أثناء عملية التعليم .

٣ - المكوّن الثالث هو التقويم التربوي أي الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية . وهو لا يتعدى هنا الحكم على التلاميذ بالنجاح أو الفشل . فالذين ينجحون قد ينتقلون إلى برنامج جديد أو يتوقفون عن الدراسة . أما الذين يرسبون قد يعيدون البرنامج مرة أخرى ، أو يتوقفون عن الدراسة بسبب استنفاد مرات الرسوب .

والنظام التربوي الخطي يؤدي التقويم فيه دورا سلبيا . فهو لا يتعدى الإعلام بنتائج الفعل التعليمي لا غير .

والشكل رقم (٢) يبين العلاقة بين عناصر المنظومة التربوية الخطية .



شكل رقم (٢) يبين العلاقة بين عناصر المنظومة التربوية الخطية

النوع الثاني هو : النظام التربوي المتحكم ذاتيا :
تتميز المنظومة التربوية المتحكم ذاتيا بكون عناصرها خمسة وليست ثلاثة . والعلاقة بينها تتخذ صورة التفاعل المتبادل . وتتوفر على خاصية التصحيح الذاتي . ومن هنا فهي تعمل على النحو التالي :

١ - الأهداف التربوية : إن تصور التربية كمنظومة تسيّر بأسلوب عقلاني، يعتمد على وضوح الأهداف . وهي التغيرات السلوكية التي تهدف إلى إحداثها في المتعلمين ، بصفتها نواتج للتعليم في صورة قابلة للملاحظة والتسجيل والقياس . وهذا هو المكوّن الأول في المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً .

٢ - المدخلات التربوية : وهي المعلومات عن أوضاع سلوك المتعلمين في فترة زمنية معينة. وتشمل جميع مستوياتهم الارتقائية وخبراتهم السابقة في التعلم، ومهاراتهم واتجاهاتهم وميولهم ودوافعهم للتعلم، والمحددات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر في تعلمهم. كما تشمل المدخلات التربوية خصائص المعلمين وخصائص البيئة التي يعيش فيها المتعلمون والمعلمون، وخاصة البيئة المنزلية والبيئة المدرسية. وتمتد كذلك إلى البيئة الثقافية العامة لمجتمع ككل .

والمدخلات التربوية ليست مكوّناً منفصلاً عن الأهداف التربوية، بل هي متكاملة ومتفاعلة معها فهي من ناحية تعد أحد المصادر الجوهرية لتحقيق هذه الأهداف. ومراعاة خصائصها يجعل العمل التربوي بشخص الصعوبات ويعالج المشكلات. ومن ناحية أخرى فإن الأهداف التربوية تسعى إلى تطوير هذه المدخلات في صورة نواتج متوقعة لدى المتعلم. ويحكم التقويم التربوي على مدى النجاح أو الفشل في إحداثها .

٣ - التجهيز التربوي أو تنفيذ العملية التعليمية : وهي العملية التي تحدث التغيرات السلوكية التي تتضمنها الأهداف التربوية. وتتأثر العملية التعليمية بالأهداف التربوية من ناحية، وتتفاعل مع المدخلات التربوية من ناحية أخرى. بحيث لا تنشأ هوة عميقة بين ما يتعلمه المتعلمون والنواتج

المتوقعة لتعلمهم (الأهداف التربوية) ومدخلاتهم التربوية. وبقدر ما تتأثر عملية التجهيز التربوي بالأهداف التربوية والمدخلات التربوية فإنها تؤثر فيهما. وقد يؤدي ذلك إلى إعادة النظر في بعض الأهداف وتعديلها لتصبح أكثر واقعية، ولا يقتصر ذلك على مدخلات المتعلمين، وإنما يمتد إلى مدخلات المعلمين ومدخلات البيئة.

٤ - المخرجات التربوية أو نتائج التعلم : يقصد بالمخرجات التربوية نتائج عمليات التجهيز التربوي التي تتخذ صورة التعليم — التعلم. وهذه المخرجات تسمى نتائج التعلم. وتتمثل في التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلمين خاصة، والتي تعكس بالفعل في مدخلاتهم . إلا أنها قد تمتد إلى العناصر الأخرى التي تؤثر ما أسميناه المدخلات التربوية .

٥ - التقويم التربوي : ويتضمن في جوهره إصدار الحكم على عملية التربية. وهو في هذا النوع من النظم التربوية، يتجاوز بكثير حدود اتخاذ القرار بالنجاح أو الفشل. فإذا كان المعنى المباشر للتقويم في التربية، هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف باعتبارها التغيرات المتوقعة في سلوك المتعلمين، فإن ذلك يجب أن يتضمن ما يلي :

١ - ملاحظة وقياس مقدار ما يتحقق من التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلمين بالفعل، باستخدام الأدوات المناسبة كالاختبارات بأنواعها، كما تتحدد ميدانيا نتيجة لتعرضهم للبرنامج التعليمي ..

٢ - مقارنة مستمرة بين الأهداف التربوية (التغيرات المتوقعة في سلوك التلاميذ) وما يتحقق منها بالفعل (نواتج التعلم) والحكم على مدى تحقيق الأهداف وفق هذه المقارنة .

٣ - اتخاذ القرار وفق هذا الحكم بانتقال المتعلم إلى مستوى جديد من التعليم، حين تتحقق الأهداف للتربية لديه. أما إذا لم تتحقق هذه الأهداف ، فإن معلومات التقويم في هذه الحالة، تقوم بدور التغذية الراجعة لفحص جميع مكونات المنظومة للتربية .

٤ - حساسيته للظروف والأحوال المختلفة التي يتعرض لها تنفيذ المنهج من خلال المواد الدراسية وطرق التدريس وأساليبه المختلفة، وبعض هذه الظروف قد تكون من داخل المنظومة للتربية ذاتها .

٥ - دراسة الآثار التي تنشأ عن الظروف التي تسهل الوصول إلى الأهداف التربوية أو تعطله، باستخدام معلومات التغذية الراجعة. فيلاحظ مثلا أن هناك قصورا عند تحقيق الأهداف. أو أنه لم يطرأ على سلوك المتعلمين تغير يذكر على الرغم مما تعرضوا له من عمليات تعليم أو تدريس . وقد يكشف نتيجة لذلك أيضا أن المدخلات السلوكية لم تحدد بدقة، أو أن الأهداف التربوية كانت أعلى أو أدنى مما يجب بالنسبة لمستوى المدخلات السلوكية، أو أن هناك نقصا أو قصورا في عمليات التدريس، أو أن التقويم كان بعيدا عن إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف، أو أن أدوات التقويم التي استخدمت لم تكن تتوافر فيها شروط للقياس اللازمة... إلخ .

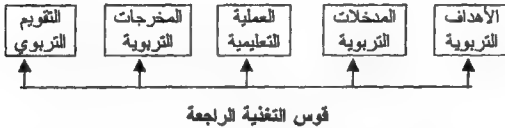
وهكذا فإن معلومات التغذية الراجعة التي نحصل عليها من التقويم التربوي، تجعلنا نعيد النظر في بعض أو كل مكونات المنظومة التربوية (ومنها مكون التقويم ذاته) وذلك تعبلا للمسار وتصحيحه على نحو يجعل المنظومة التربوية محققة بالفعل لأهدافها. فمعلومات التغذية الراجعة التي يوفرها التقويم التربوي من خلال أدواته المختلفة، حسب التصور السابق، تجعل المنظومة

التربوية من نوع التحكم الذاتي. وتجعل للتقويم موضعاً في جميع مراحل هذه المنظومة. حيث هناك تقويم في بداية العملية التعليمية وتقويم في وسطها وتقويم في نهايتها. وبهذا يقوم التقويم في هذا النوع من المنظومة، بدور المراقب لكل مكونات العملية التعليمية وفي جميع مراحلها. بحيث لا يكتفي بإعطاء معلومات عن نتائج العملية التعليمية بصورة سلبية، وإنما يقدم معلومات عن مستويات مسارها واتجاهه. وعن إسهامات كل مكون فيها. وبذا يساهم مساهمة فعالة في تطويرها.

وبهذه الصورة تكون منظومة التربية مؤلفة من مكونات تؤثر في بعضها من ناحية، وتتأثر على خاصية التصحيح الذاتي من ناحية أخرى.

الشكل رقم (٣) يبين العلاقة بين مكونات المنظومة التربوية المتحركة

ذاتها :



شكل رقم (٣) يبين العلاقة بين مكونات المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً

يتبين من الشكل السابق أن المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً تحتوي على جهاز أو مكون (وهو بمثابة الترموستات في منظومة التلحاة) يراقب عملها ومدى تحقيقها لأهدافها، هو التقويم التربوي الذي تقوم المعلومات التي نحصل عليها بواسطته بدور التغذية الراجعة، تجعلنا نعيد النظر في نشاط عناصر المنظومة التربوية أو في كفاءتها أو في علاقاتها ببعضها. فنجري عليها تغييرات تجعلها تؤدي دورها بفاعلية. فنقوم بفحص الأهداف التربوية

والمدخلات التربوية وتنفيذ العملية التعليمية والمخرجات التربوية أو نتائج التعليم، والتقويم التربوي نفسه.

ثالثاً : التقويم التربوي في المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً :

إن نظرية بسيطة إلى المنظومة التربوية الخطية، تجعلنا ندرك أن النوع الوحيد من أنواع التقويم الذي نستخدمه هو التقويم النهائي. الذي يتحدد دوره في الحكم على نتائج العملية التعليمية في نهايتها، وتعيين الناجحين والراسبين واتخاذ القرارات إزاءهم. أما المنظومة التربوية المتحركة ذاتياً، فإن التقويم فيها ليس في نهايته فقط، بل يوجد في جميع مراحل العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها. فالتقويم يجري قبل بدايتها وأثناء استمرار عملياتها وفي نهايتها. وإذا فإنها تستخدم أنواعاً مختلفة من التقويم. لأن تقويم المتعلم في هذا النوع من المنظومة، يعني إصدار الحكم على نموه واستعداداته وقدراته وتكيفه. أي الحكم على العوامل التي تؤثر في تعلمه. وهي العوامل التي نسميها مدخلات المتعلم ومدخلات المعلم ومدخلات البيئة الأسرية والمدرسية. كما يصدر الحكم على ما حققه من أهداف بعد مروره بعملية تعليمية معينة، سواء كانت جزئية أو كلية.

وبعد توضيح مهام التقويم في المنظومة التربوية للمتحركة ذاتياً، أعدد أنواعه التي يمكن استخدامها فيها وهي : التقويم القبلي، التقويم التشخيصي، التقويم البنائي، التقويم النهائي.

١ - التقويم القبلي :

يتم التقويم القبلي قبل أو في بداية تقويم البرنامج الدراسي بالفعل. وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتكريس سعياً لتحقيق هدفين رئيسيين هما :

١ - تحديد ما يتوافر لدى المتعلم من متطلبات ترتبط بموضوع التعلم الجديد.

٢ - الحكم على مدى تمكن المتعلمين من موضوع التعلم الجيد قبل تقديمه لهم بالفعل .

ويتفرع التقويم القبلي إلى ما يلي :

(أ) تقويم الاستعداد :

ونعني بالاستعداد ذلك المستوى من النمو الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي الذي ينبغي أن يصل إليه الطفل، كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها المنهج الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي خاصة. ويتكون من العوامل الآتية : للنمو الجسمي بما فيه النمو الحسي الحركي والنمو العقلي مقاسا بالعمر العقلي والنمو اللغوي ونمو القدرة على التمييز السمعي البصري ونمو القدرة على الربط بين الأفكار وحل المشكلات. والاتجاهات الانفعالية : كالخوف من الغرباء أو السلبية والتكيف الشخصي .

ويقوم الاستعداد من أجل معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم المدرسي وتحديد نقطة البداية التي يجب أن تنطلق منها لتعليمه. وإذا وسعنا معنى الاستعداد إلى كل المتعلمين في جميع مراحل التعليم، فإن هدفه يصبح المستوى الدراسي الذي ينبغي أن يلتحق به المتعلم جديد أو منقولا. كما يهدف إلى تحديد المادة التي يجب أن يدرسها، والمادة التي يجب أن يعفى عنها. ويهدف أيضا إلى معرفة أي المناهج وأي كتب القراءة يصلح له، وإلى أي المجموعات من المتعلمين يجب أن ينضم كي يتمكن من التعلم. ومن الواضح أن هذه الممارسات ثمرة لجهود التربية الحديثة التي استفادت من العلوم البيولوجية والنفسية وأخذت بالفروق الفردية، وتنظيم المتعلمين في المستويات الدراسية حسب استعداداتهم وقدراتهم وخلفياتهم الثقافية، وليس وفق أعمارهم الزمنية. ونحدد أهداف تقويم الاستعداد فيما يلي :

- ١ - معرفة ما إذا كان الطفل يتوافر أو لا يتوافر على المداخل السلوكية التي تخول له النجاح في منهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- ٢ - تصنيف أطفال التعليم التحضيري والأطفال المقبولين في السنة الأولى الابتدائية إلى الفئات التالية : المستعدون لبدء التعليم المدرسي، أسباه المستعدين، ذوي الاستعداد الضئيل. ومن ثم التصرف معهم تربوياً حسب درجة استعداداتهم.
- ٣ - تحديد ما إذا كان الطفل يتقن المادة التي يدرسها كي يتم إعفاؤه من دراستها أو ينقل إلى مستوى أعلى. وتستخدم لهذا الغرض أدوات تقويم كثيرة ومتنوعة. يمكن تصنيفها إلى ما يلي :
- ١ - ملف المتعلم : وفيه استمارات تتضمن معلومات شخصية وعائلية وطبية ونفسية وتربوية واجتماعية. وتحصل المدرسة على هذه المعلومات من أولياء المتعلمين.
- ٢ - نتائج الفحص الطبي الذي يتم سنوياً أو عند الضرورة.
- ٣ - اختبارات الاستعداد المدرسي التي تركز على قياس القدرات والمهارات التي يتوقف عليها التعلم المدرسي، وخاصة في القراءة والكتابة والحساب. أي قياس للنطق والسمع والبصر والحركة والتأزر الحسي الحركي.
- ٤ - اختبارات الذكاء : من المسلم به أن يكون لدى الطفل مستوى معين من النمو العقلي حتى يستطيع القيام بالتعلم المدرسي. وقد صُممت الأنظمة التعليمية على أساس أن العمر العقلي هو المهم وليس العمر الزمني. وأن العمر العقلي المناسب لبدء للتدريس هو السنة السادسة. ونقيد

نتائج جميع اختبارات الذكاء أن بعض الأطفال يزيد عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني، وهؤلاء مرتفعو الذكاء. كما أن معظم الأطفال يتطابق عمرهم العقلي مع عمرهم الزمني، وهؤلاء متوسطو الذكاء. أما من يقل عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني فهم منخفضو الذكاء. والنسبة بين هذه الفئات الثلاث هي ، ١ : ٢ : ١ تقريباً . وهذا يعني أن حوالي النصف فقط من الأطفال المسجلين في السنة الأولى الابتدائية في مدارسنا، يستفيدون من التعليم المدرسي الذي التحقوا به. لأن أعمارهم العقلية تتوافق مع أعمارهم الزمنية . أما النصف الباقي لا يستفيدون منه. لأن حوالي الربع منهم لا يتوفرون على الاستعداد العقلي اللازم لبدء التعلم المدرسي . فأعمارهم العقلية أقل من أعمارهم الزمنية . أما الربع الآخر فقد نضج لديهم الاستعداد العقلي لأن أعمارهم العقلية أكبر من أعمارهم الزمنية. ولكنهم لم يلتحقوا بالتعلم المدرسي في الوقت المناسب فاستثمروا نضجهم في تعلم سيء .

والذي نستفيدة من هذه المعلومات، هو أنه من الخطأ جعل العمر الزمني معياراً وحيداً للقبول في السنة الأولى الابتدائية، كما هو معمول به في المنظومة السربوية الخطية. وأن للصواب هو جعل العمر العقلي وعوامل نفسية أخرى قساعة للقبول بدلاً من العمر الزمني، مما يقتضي استعمال اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات واختبارات النضج .

وباستعمال جميع الأدوات السابقة في التقويم، وهي : ملف المتعلم، نتائج الفحوص الطبية، اختبارات الاستعدادات، اختبارات الذكاء. يستطيع المعلم تحديد ما إذا كان المتعلم مستعداً للتعلم المدرسي أم ليس مستعداً .

(ب) التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب :

هذا النوع من التقويم وثيق الصلة بتقويم الاستعداد، بل هما اسمان لمسمى واحد. إلا أننا سنقتصر تقويم الاستعداد على أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. أما التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب، فنقتصره على المراحل التعليمية والشعب التعليمية والمواد الدراسية المختلفة .

أهداف التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب : إذا كان من حق كل طفل على مجتمعه أن يجد له مقعداً دراسياً عندما يحين وقت ذلك، فإن من حقه كذلك أن يوضع في المكان الدراسي المناسب. لأنه ولكي توضع العملية التعليمية في مسارها الصحيح، وتحقق الأهداف المحددة لها، ينبغي أن يوضع كل متعلم في المستوى. ولتخصص الدارسين الذين يناسبان استعداداته وقدراته وميوله ومستوى تحصيله السابق، حتى يستطيع أن يتعلم من غير فشل. وعندما نفعل ذلك، ونيسر له المدرسة المناسبة والمعلم الماهر، فإن لارسوب والفشل ستتخفف نسبتهما كثيراً. وتتحدد أهداف التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب فيما يلي :

١ - وضع المتعلم في مستوى دراسي يناسب كفاءته العقلية والدراسية في ذلك الوقت.

٢ - وضع المتعلم في تخصص دراسي يناسب إمكاناته العقلية والدراسية لاستيعاب مواده.

٣ - وضع المتعلم المنقول من دولة إلى أخرى، أو من نظام تعليمي إلى آخر يختلف عنه في المراحل التعليمية أو الشعب التعليمية أو المواد الدراسية في مستوى وتخصص دراسيين يناسبانه.

٤ - وضع المتعلمين المنقولين من سنة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، في مستويات دراسية وفي شعب تعليمية تتناسب قدراتهم وميولهم. أي تصنيفهم إلى فئات متجانسة حسب المعطيات السابقة، حتى تكون لدينا مجموعات دراسية متجانسة في قدراتها وحاجاتها ومشكلاتها وطرق تدريسها ، مما ينشط دافعيتهم ويسهل تكيفهم .

ويستخدم التقويم من أجل للوضع في المكان للدراسي المناسب عدة أدوات لإجراء التقويم من أهمها :

١ - الاختبارات التحصيلية النهائية، وخاصة الاختبارات الموضوعية ذات الأسئلة العديدة التي تغطي المادة كلها .

٢ - الاختبارات التشخيصية .

٣ - اختبارات الذكاء .

٤ - اختبارات الاستعدادات .

٥ - اختبارات القبول والانتقاء .

٢ - التقويم التشخيصي :

لا يختلف التقويم التشخيصي عن تقويم الاستعداد والتقويم من أجل الوضع في المكان المناسب إلا من حيث الهدف من الاستعمال. بالإضافة إلى أن مجال التقويم التشخيصي قد يكون أضيق من مجالي تقويم الاستعداد والوضع عندما يكون مقصوراً على مادة أو جزء من المادة قصر فيها المتعلم. وقد يكون واسعاً إذا كان المتعلم قصر في مواد كثيرة. وفي هذه الحالة يتناول التقويم التشخيصي منخلات المتعلم السلوكية بأسرها. وهنا يصبح مماثلاً للنوعين السابقين. وهناك غرضان أساسيان للتقويم التشخيصي هما :

- ١ - وضع خطة لتحديد مشاكل التعلم لدى المتعلمين.
- ٢ - وضع خطة لتعليم المتعلمين الفاشلين تعليما علاجيا (تعليم يخلصهم من ضعفهم).

وفيما يلي توضيح لأوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأنواع الثلاثة من التقويم :

تقويم الاستعداد : تحديد مدخلات الطفل فيما إذا كانت مناسبة لالتحاقه بالسنة الأولى الابتدائية أم لا.

تقويم الوضع : تحديد مدخلات المتعلم فيما إذا كانت مناسبة لبدء الدراسة في مستوى معين :

التقويم التشخيصي : اختبار المتعلم في المواد التي قصر فيها والحكم على النتيجة بحيث تظهر نقاط الضعف والقوة لديه. وقد يتطلب الأمر دراسة المتعلم طبيا ونفسيا واجتماعيا وتربويا لتحديد مدخلاته، ثم إصدار حكم يحدد جوانب الضعف والقوة لديه.

ومن حيث التسلسل فإن الاستعداد يأتي أولا قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. ثم يأتي التقويم من أجل الوضع في المستوى الدراسي المناسب أو الشعبة المناسبة وذلك عند التنقيب (التوجيه المدرسي) أو حين قبول تلميذ منقول. فإذا لم يُدَّ المتعلم تقديما واضحا، فإن على المعلم أن يقوم بالتقويم التشخيصي لتحديد الأسباب التعليمية لرسوب المتعلم. كما يمكن القيام بالتقويم التشخيصي لمتعلم جديد أو منقول، إذا تبين أنه ضعيف في مادة أو أكثر. وفي هذه الحالة يطبق عليه مجموعة اختبارات تحصيلية مسحية ليوقف على مستواه في المواد التي ظهر أن لديه ضعفا فيها .

وتقدم الاختبارات التشخيصية خدمة جليلة لعملية التدريس. إذ أنها تحدد أماكن الداء مما يمكن المعلم من القيام بالتعليم العلاجي. وكما أن العلاج الطبي الناجح يستند إلى تشخيص موضوعي دقيق للمرض، فكذلك الأمر في الرسوب أو الفشل التربوي. حيث أنه لا يمكن إحراز أي تقدم دراسي إذا لم يشخص الضعف ويعالج .

ولتوضيح كيفية استعمال الاختبارات التشخيصية، نفترض أن مدرسة ابتدائية اكتشفت أن مستوى متعلمي السنة الأخيرة من المرحلة الابتدائية يظهر فيه ضعف دراسي. فأرادت أن تتأكد من ذلك قبل لتحاقهم بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة. فطبقت عليهم مجموعة اختبارات تحصيلية مسحية في جميع المواد التي يدرسونها في هذه السنة. وبعد تصحيح إجاباتهم وجدت أن مستوياتهم جيدة ما عدا في مادتي اللغة والرياضيات. فطبقت عليهم اختبارات تحصيلية في هاتين المادتين. فإذا بها تكتشف أن ضعفهم في الإملاء والقواعد والكسور. فطبقت عليهم اختبارات تحصيلية مفصلة في هذه الموضوعات الثلاث لتحديد بدقة جوانب الضعف لديهم. إن هذه الاختبارات الأخيرة هي الاختبارات التشخيصية. أما الاختبارات السابقة فهي خطوات تمهيدية للخطوة الأخيرة.

بناء الاختبارات التشخيصية : إذا أردنا أن نبني اختبارا تشخيصيا يجب أن نتذكر أن هذه الاختبارات تصمم لمتعلمين يعانون من مشكلة تعليمية مزمنة. كعدم استطاعة المتعلم في السنة الثالثة الابتدائية القراءة ، أو تكرار رسوب متعلم في مادة الحساب على الرغم من تشجيع المعلم له واستخدام طرق بسيطة لإفهامه. ويجب أن نتذكر أيضا أن الاختبارات التشخيصية لا تطبق من أجل معرفة مستوى المتعلم في المواد التي تدرس حاليا كاختبارات التحصيل ،

ولا نتطلع إلى المستقبل كاختبارات القابلية والاستعداد، بل تطبق من أجل فهم الماضي، فهي تهدف إلى معرفة أبعاد المشكلة الحالية من جذورها، وكيفية نشأتها. أي معرفة الماضي لفهم الحاضر. ولبناء اختبار تشخيصي في أية مادة دراسية يجب اتباع الخطوات التالية :

١ - تحديد المهارات التعليمية اللازمة لقيام المتعلم بالعمل قيما حسنا. وتكون على شكل أهداف تكريس للمواد الدراسية السابقة. ولتكن مثلا كتابة الهمزة في الأوضاع المختلفة، أو رسم الزوايا، أو جمع أعداد أو طرح أعداد .

٢ - تحليل هذه المهارات إلى عناصرها الأولية تحليلا دقيقا. كتابة الهمزة المفتوحة في وسط الكلمة، كتابة الهمزة المضمومة في وسط الكلمة، كتابة الهمزة المنقطعة... إلخ .

٣ - توضع أسئلة عن كل هذه العناصر. ويوضع لكل عنصر ما يكفي من الأسئلة، وذلك حسب عدد حالاته أو الدور الذي يؤديه في تشكيل المهارة مع الإكثار من الأسئلة. ولتكن الأسئلة من النوع الموضوعي القابل للقياس الدقيق .

٤ - ترتب الأسئلة بطريقة معينة. بحيث تكون الأسئلة التي تدور حول موضوع معين متلاحقة، لتشكل اختبارا فرعيا، ويسهل تحليلها وتشخيصها. وعلى سبيل المثال : توضع في مادة الحساب أسئلة الجمع معا وأسئلة الطرح معا وأسئلة للضرب معا وهكذا. وتوضع في مادة اللغة أسئلة كتابة الهمزة معا وأسئلة كتابة التاء معا وهكذا. لأنه بهذه الطريقة يمكن معرفة جوانب القوة والضعف في مستوى التعلم المدرسي . إذ أنه

بمجرد النظر إلى ورقة إجابة المتعلم، يتم التعرف على ما فيها من صواب أو خطأ في كل موضوع على حدة.

وعندما تصحح الإجابات وتعرف جوانب الضعف لدى المتعلمين المعنيين، توضع خطة علاجية لتخليصهم من ضعفهم وذلك قبل البدء في تدريس المنهج الجديد. ويتوقف الزمن اللازم للقيام بذلك على عدد نقاط الضعف وعدد المتعلمين، ويخصص المعلم عادة أسبوعين أو أكثر لذلك. ولا يبدأ في تدريسهم المنهج الجديد إلا إذا أوصلهم جميعا إلى السهولة جميعا إلى نفس المستوى أو نفس نقطة البداية.

رأينا أن الاختبارات التشخيصية تُجرى على ثلاثة مراحل . لذا ينبغي أن تصمم منها عدة صور متكافئة ولها نفس معاملات السهولة والصعوبة . بحيث تدور أسئلتها على نفس المحتوى والأهداف ، ولكنها تختلف من حيث النص . وتستخدم الاختبارات التشخيصية على ثلاثة مراحل كما يلي :

اختبار تشخيصي أ ← تعليم علاجي ← اختبار تشخيصي ب ←
تعليم علاجي ← اختبار تشخيصي ج ← إتقان ← انتقال إلى منهج جديد.
والسبب في وجود صور أخرى للاختبار ، هو ضرورة تجنب إعادة نفس الأسئلة بعد التعلم العلاجي الأول . لأننا لو نعيد نفس الأسئلة على المتعلم ، سيستفيد من معرفته لها سابقا . وهنا لا يمكن كشف ضعفه بدقة وموضوعية .

فنحن نجري اختبارا تشخيصيا أوليا ، ثم نقوم بتعليم علاجي أولي . ثم نجري اختبارا تشخيصيا ثانيا ، ثم نقوم بتعليم علاجي أخير . ثم نجري اختبارا

تشخيصيا ثالثا لنتأكد من زوال جوانب الضعف . ويعدده نلحقه بالبرنامج الجديد . أما إذا لم يتخلص المتعلم من جوانب ضعفه، يوجه إلى الأخصائي النفسي أو الاجتماعي أو الطبيب لفحص جوانب أخرى من شخصيته . لأن التأخر الدراسي ينتج عن أسباب عديدة؛ كالتأخر العقلي، واعتلال الصحة، وضعف السمع أو البصر، وعدم مناسبة المنهج للمتعلم ، وسوء طرق التدريس ، والضعف الدراسي السابق ، والعلاقة السيئة مع المعلم أو الزملاء ، وسوء العلاقات الأسرية وغيرها .

والحقيقة أن التقويم التشخيصي لا يكشف عن أسباب الضعف الدراسي، لكنه يحدد جوانب الضعف ذاتها . فهو يبين مثلا أن المتعلم يخطئ في ضرب عددين كل منهما مؤلف من رقمين، كالعددين 12×25 أما تحديد أسباب هذا الخطأ فليس من مهام الاختبار التشخيصي، بل على الفاحص أن يبحث عنها ويكتشفها بوسائل أخرى .

٣ - تقويم عملية التدريس وتقدم المتعلم (التقويم التكويني) :

يُجرى التقويم التكويني أو البنائي أثناء العملية التدريسية وليس بعدها أي عندما يكون التعلم ما زال قابلا للتعديل نحو الأفضل . ويمارس عندما يريد المعلم تصحيح مسار العملية التدريسية ، ومعرفة مدى تقدم المتعلمين وليس وضع علامات لهم، وتعيين الناجحين والراسخين . وهو بهذا الشكل نوع من الاستراتيجية لما يسمى التقويم المستمر الذي يحدث طوال مسار عملية التعليم - التعلم . ومعنى ذلك أن هدف التقويم التكويني هو مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس . ويقدم بذلك تغذية راجعة مستمرة تساعد على تصحيح مسار العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف ، ومعرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل الدراسي .

والتقويم التكويني يمارس عندما يناقش المعلم متعلميه في بداية الحصّة فيما تعلموه في الدرس الماضي، ويصحح أخطاءهم، أو يعيد تعليمهم ما لم يفهموه. كذلك عندما يعطيهم تمارين، أو امتحانات قصيرة لا يسجل درجاتها، أو يعطيهم وظائف منزلية يقوم بتصحيحها في أقرب فرصة مبينا لكل متعلم أخطائه، ومرشدا له بإعادة مطالعة ما أخطأ فيه كي يتقنه. فإن هذا المعلم يقوم بالتقويم التكويني، خاصة إذا أعاد النظر في طريقة تدريسه وعملها كي تلائم متعلميه.

أهداف التقويم التكويني :

للتقويم التكويني أهداف رئيسية يسعى المعلم إلى تحقيقها عندما يمارسه وهي ما يلي :

- ١ - التعرف على تعلم المتعلم ومراقبة تقدمه وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- ٢ - تحديد الخلل في تعلم المتعلم تمهيدا لربطه بالمعلم أو للمتعلم أو بالمنهج.
- ٣ - الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.
- ٤ - مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- ٥ - إعادة النظر في المنهج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.
- ٦ - تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم.

فوائد التقويم التكويني :

من فوائد التقويم التكويني ما يلي :

(أ) بالنسبة للمتعلم :

- ١ - تجزئة المادة الدراسية إلى وحدات صغيرة فيسهل تعلمها ويقوم فيها المتعلمون أولاً بأول. ولا يرجئون المادة كلها حتى تتراكم. وهذا من شأنه أن يثري معلوماتهم ويحسن مهاراتهم وينشط دوافعهم دون قلق أو خوف. لأن المعلم لا يسجل درجات للمتعلم، بل يهدف إلى معرفة مستوى تعلمه.
- ٢ - يكون المعلم مجبراً على وضع أهداف تعليمية لكل وحدة دراسية، وعلى وضع جدول أسبوعي للتقويم. وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم في حالة استعداد دائم لأداء الاختبار. وبالتالي معرفة مقدار ما تم تحصيله من الدروس وما لم يتم تحصيله بعد ، فيعمل على مراجعته .
- ٣ - يبين للمتعلم أخطاءه في وقت مبكر، مما يمكنه من التخلص منها في الوقت المناسب، عكس التقويم النهائي الذي يحدث في آخر العام ولا يبين للمتعلم إلا مستوى تحصيله .
- ٤ - يجعل المتعلمين مستعدين بشكل عفوي للامتحانات النهائية، ولن يحتاجوا إلا إلى مذاكرة بسيطة، فيقل قلقهم وتلاشى مخاوفهم من الامتحان ويقل رسوبهم .
- ٥ - يقدم تغذية راجعة للمتعلم. إذ بناء على نتائجه يستطيع المتعلم أن يعرف ماذا تعلم وماذا لم يتعلم، فيضاعف من جهوده ليحسن مستواه إذا لم يكن راضياً عليه . وأن يتبأ كذلك بنتيجته في آخر العام .

(ب) بالنسبة للمعلم :

- يفيده في تقويم طريقة تدريسه. فإذا وجد أن متعلميه لم يتعلموا درساً معيناً وبحيث عن السبب، فقد يجد أنه استعمل طريقة تدريس غير ملائمة، وعليه أن يعدلها في الوقت المناسب .

(ج) بالنسبة لوضع المنهج :

يفيد في تقويم المناهج ليتسنى لوضعها تحسينها وتطويرها.

٤ - التقويم النهائي (تقويم التحصيل) :

ويسمى أيضا التقويم الختامي أو التجميعي. وهو التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يجريها المعلمون في نهاية الثلاثي أو في نهاية السداسي أو في نهاية السنة الدراسية. ثم يرصدون نتائجها في سجلات الدرجات بالمدرسة ليتم تقويم التحصيل الدراسي للمتعلّم بناء عليها. ويتخذون القرارات بعد ذلك بنجاح المتعلمين ونقلهم إلى مستوى أعلى، أو يخرجون بإعطائهم شهادة، أو يرسبون فيعيدون السنة الدراسية السابقة أو يطردون.

وتختلف اختبارات التقويم النهائي عن اختبارات التقويم التكويني من حيث الغرض، ومن حيث أنها أطول وأشمل وتدور حول العموميات. وأسئلتها عبارة عن عينة ممثلة للأهداف وأجزاء المادة. بينما ينبغي أن تضم أسئلة الاختبارات التكوينية النقاط الهامة جميعها لا عينة ممثلة لها.

أهداف التقويم النهائي :

للتقويم النهائي أهداف عديدة يمكن ذكرها فيما يلي :

- ١ - معرفة مدى تحقيق الأهداف .
- ٢ - تسجيل درجات المتعلم ليقوم بموجبه .
- ٣ - منح شهادات للمتخرجين .
- ٤ - اتخاذ قرارات إدارية في نتائج التقويم كالتجّاح والرسوب والطرّد .
- ٥ - التنبؤ بأداء المتعلم في المستوى الدراسي القادم .

٦ - تشجيع المتعلمين ووضع كل منهم في المكان الدراسي المناسب لقدراته وميوله .

٧ - اتخاذ قرارات في مجال التوجيه والإرشاد التربوي .

وبما أن هذه الاختبارات نهائية، فإنها تغطي المادة الدراسية كلها بالنسبة للفترة الدراسية السابقة. وعند تصميم المعلمين لها يقومون بمراجعة المادة التي درسوها والتي اشتقوا منها أهدافا ثم يحددون عدد الأسئلة بالنسبة لكل درس.

وبما أن هناك قرارات مصيرية تترتب عن نتائجها بالنسبة للمتعلمين كالنجاح والرسوب والطرْد والتوجيه، فإنه ينبغي أن تتوفر فيها مواصفات الاختبارات الجيدة كالضيق والثبات والموضوعية.

ثالثا : نوع المنظومة التربوية الوطنية :

يتبين مما تم عرضه في الفقرات السابقة أن المنظومة التربوية الوطنية هي من النوع الخطي نظرا لخصائصها التالية :

١ - أن العلاقة بين عناصرها علاقة تتابع وليست علاقة تفاعل. فيتم أولا إلحاق المتعلمين ببرنامج دراسي يتوفر على أهداف تعليمية معينة، ثم يتم ثانيا تشغيل العملية التعليمية، ثم تُجرى في الأخير عملية التقويم التربوي.

٢ - تبعا للخاصية السابقة فإنها لا تجعل التقويم التربوي موزعا في جميع مراحلها، بل في نهايته فقط. لأنها لا تمارس التقويم القبلي بنوعيه ولا التقويم التشخيصي، ولا تستفيد من نتائج التقويم التكويني في مراجعة فعالية العملية التعليمية. وقد نتجت عن هذا السليبيات التالية :

١ - أنها لا تستخدم نتائج التقويم التربوي كتغذية راجعة لمراقبة نشاط عناصرها.

- ٢ - أنها لا تتوفر على خاصية التحكم الذاتي في نشاط مكوناتها.
- ٣ - أنها لا تأخذ بالمداخلات التربوية سواء للمتعلم أو للمعلم أو للبيئة الأسرية والمدرسية.
- ٣ - بما أن التقويم التربوي فيها نهائي فقط، فهو يؤدي دورا سلبيا. فلا يتعدى الإخبار والإعلام بنتائج العملية التعليمية في نهايتها، ويقسم المتعلمون وفقا لنتائجهم إلى ثلاث فئات هي : الأولى يتخذ فيها القرار بالنجاح والثانية يتخذ فيها القرار بالرسوب مع إعادة السنة. والثالثة يتخذ فيها القرار بالرسوب والطرد.

خامسا : النتائج المترتبة عن النوع الخطي للمنظومة التربوية الوطنية :

إن اتباع النمط الخطي في المنظومة التربوية الوطنية كما تبين لنا في الفقرة السابقة، واستبعادها تبعا لذلك لأنواع التقويم التربوي المختلفة، ترتبت عنه عدة ممارسات كانت لها آثارها السينة على العملية التعليمية . أبرزها ما يلي :

- ١ - إلحاق لمتعلمين بالسنة الأولى الابتدائية وفق العمر الزمني فقط :
- نظرا لتجاهل الاستعداد الدراسي، يتم إلحاق الأطفال بالسنة الأولى الابتدائية استنادا إلى فرضية مفادها أن أبناء العمر الزمني الواحد، يتوفرون على استعدادات دراسية واحدة. ولكن نتائج الدراسات بينت أن أبناء السادسة من العمر الزمني، يختلفون في العمر العقلي. كما توجد بين أبناء العمر الزمني الواحد فروق عقلية واسعة، وفروق أخرى جسمية وثقافية واجتماعية واقتصادية تزيد الأمر تعقيدا. حيث أنه إذا حاولنا تعليم أطفال السنة الأولى الابتدائية بطريقة واحدة، فإن بعضهم يتعلم والبعض الآخر يفشل، لأنه لا يتوفر على

الاستعداد اللازم للتعليم. ويزيد المعلمون الأمر تعقيدا عندما يتجاهلون هذه الفئة، أو يحاولون تعليمها بالعنف. مما يؤدي إلى انطفاء رغبة التعلم لديهم نهائيا، أو خمودها بالنسبة لتعلم مواد معينة.

إن إلحاق الأطفال في السنة الأولى الابتدائية على أساس معيار العمر الزمني وحده، أضر كثيرا بالعملية التعليمية، حيث أن حوالي النصف فقط من الذين يلتحقون بالسنة الأولى الابتدائية يكونون في الوضع الدراسي المناسب لهم، أما الباقون فمن المحتمل أن يكون مآلهم الفشل.

كما أن سياسة القبول كما هي متبعة حاليا، تلحق بالمدرسة من لا يستحق وتبقى خارجها من يستحق. أما سياسة القبول على أساس الوضع في المكان الدراسي المناسب، فهي تعمل بما يتماشى مع طبيعة الأطفال وما بينهم من فروق في الاستعدادات والقدرات. كما أن هذه السياسة تعدل بين الأطفال وتكلفتها أقل وتقلل من الفشل والرسوب، حيث أن التعليم سيتاح للقادرين عليه ويبدؤون من حيث يعرفون. أما غير القادرين فيتم انتظارهم حتى تكتمل استعداداتهم.

إن تجاهل الاستعداد يدل على الجهل بالعوامل المسؤولة عن التعلم المدرسي. وهذا الجهل هو المسؤول عن الفشل التعليمي عندنا. وحبذا لو غيرنا من معايير القبول في السنة الأولى الابتدائية، واستبعدنا العمر الزمني واتخذنا استعدادات الأطفال المختلفة والفروق بينهم كمعايير للقبول.

٢ - النقل الآلي والترسيب والطرْد :

إن إجراءات النقل من سنة دراسية إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، والتوجيه إلى شعبة دراسية معينة. هذه العمليات تتم كلها بطرق تربوية

خاطئة في غياب إجراءات التقويم من أجل الوضع في المكان الدراسي المناسب والتقويم التشخيصي. حيث أن الذي يحدث هو النقل الآلي للمتعلمين من سنة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، والترسيب وإعادة السنة أو للترسيب والطرد، والتوجيه إلى شعبة دراسية معينة، دون الالتفات إلى أي من خصائص المتعلمين الآتية وهي : استعداداتهم وقدراتهم وميولهم. ويحدث هذا بسبب الجهل بهذه الخصائص ودورها في التعلم المدرسي، مما تسبب في ظهور مشكلات تتكرر كل سنة وتزداد خطورة وتعقيدا. حيث أن الإجراءات السابقة لا تحل المشكلات التعليمية، وفي مقدمتها التأخر الدراسي بل تزيد خطورة وتعقيدا. فنقل متعلمين يفتقرون إلى الأساس الضروري لمتابعة الدراسة في مستويات أعلى، وترسيب البعض منهم مع إعادة السنة للبعض وطرد البعض الآخر، هذه الإجراءات كلها ليست حلا ناجحة للمشكلة. فبالنسبة للنقل الآلي أو لإعادة السنة، لقد أثبت المتعلم عمليا ولمدة عام كامل، أو لمرحلة تعليمية كاملة، أنه عاجز عن القيام بما هو مطلوب منه. وأن الطرد أيضا ليس حلا ناجحا لأنه يعني الفشل للمتعلم وللمنظومة التربوية ككل. والحل الصحيح في هذه الحالات، هو استخدام أساليب التقويم التشخيصي، والتقويم من أجل الوضع في المكان الدراسي المناسب. أين يتم تشخيص الضعف الدراسي لدى هؤلاء بإعطاء اختبارات تشخيصية ومن ثم معالجته. فإذا تخلصوا من ضعفهم الدراسي انضموا إلى زملائهم وتابعوا التعليم بنجاح. أما إذا لم يتخلصوا منه التحقوا بالمستوى الدراسي والشعبة الدراسية المناسبين لهم.

٣ - إهمال مبدأ الفروق الفردية :

إن نتائج البحوث في سيكولوجية الفروق الفردية، بينت أن الناس يختلفون في خصائصهم أكثر مما يتشابهون، ولذا ينبغي أخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار

في مجال التعامل تربوياً مع المتعلمين. حيث يوضع كل متعلم في المستوى والتخصص الدراسي اللذين يستطيع متابعة التعليم فيهما. وعدم الأخذ بمعطيات الفروق الفردية في المجال الدراسي للمتعلمين، يصيب التعليم بضرر. لأنه سيتم إلحاق متعلم بمستوى وتخصص دراسيين ليس مستعدا لهما، أو يتم تأخير أو حرمان إلحاق متعلم آخر بمستوى وتخصص دراسيين هو مستعد لهما. وفي هذا الصدد هناك مشكلة تعليمية لم يتم التطرق إليها كثيراً، وهي إرغام المتعلمين المتفوقين على البقاء في مستويات دراسية هم متمكنون من مذاستها، في الوقت الذي ينبغي إلحاقهم بمستويات لأعلى ما داموا يتفوقون على الاستعدادات والقدرات المطلوبة لذلك. وفي سياسة الإرغام هذه كثير من السلبيات منها:

- ١ - أنها باهضة التكاليف، والإسراع بتخريج المتفوقين يقلل من التكاليف.
- ٢ - إصابة المتعلم بالملل والإحباط، لأنه لا يجد في يومه الدراسي ما يتحدى قدراته. ومن المحتمل أن يكره الدراسة وينصرف عنها إلى اللهو وقد ينحرف.
- ٣ - بقاءه في مقعد يبدأ عوجي كان من المفروض أن يتركه لغيره لو تم نقله هو إلى مستوى دراسي أعلى.
- ٤ - حرمان المجتمع من أبنائه المتفوقين الذين من الممكن أن يفيدوه في حل مشكلاته الكثيرة لو تم استغلال قدراتهم في الاتجاه الصحيح. وعلى هذا فقد أوجدت البلدان المتقدمة حلاً لهذه المشكلة بأسلوب التعجيل أو القفز والتسريع.

خاتمة :

اتضح لنا بعد أن استعرضنا دور أحد أهم عناصر المنظومة التربوية وهو التقويم التربوي في كل من النظام التربوي الخطي والنظام التربوي المتكامل ذاتياً، أن التقويم في النظام التربوي الأول يؤدي دوراً سلبيًا كما رأينا. لأنه يحدث في نهاية العملية التعليمية فقط. أما في النظام التربوي الثاني فإنه يساهم في تطوير العملية التعليمية، لأنه يحدث قبل بدايتها وأثناء استمرار عملياتها وفي نهايتها. ولذا يزودنا بمعلومات عبارة عن تغذية راجعة تجعلنا نراقب العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

وتوجد تبعاً لذلك عدة أنواع للتقويم التربوي هي : التقويم المبدئي لتقويم الاستعداد ومن أجل الوضع. ويجري هذا قبل بداية العملية التعليمية للتعرف على استعدادات المتعلم وقدراته قبل أن يلتحق بالمستوى الدراسي الذي يلائمه. والتقويم التشخيصي يجري في كل مسار العملية التعليمية عندما يظهر عجز مزمّن في تحصيل المتعلم. فيكون في حاجة إلى التعرف بدقة عن نوع عجزه من أجل تقديم العلاج الضروري له قبل مواصلة التعليم. والتقويم التكويني الذي يجري أثناء ممارسة العملية التعليمية، فيتم تقويمها ومراقبتها قبل فوات الأوان. وأخيراً التقويم النهائي الذي يجري في نهاية العملية التعليمية لمعرفة مستوى تحصيل المتعلم في فترة زمنية محددة.

وتبين لنا أهمية وأهداف كل نوع من التقويم التربوي في العملية التعليمية ككل من بدايتها إلى نهايتها. وأشرنا إلى أن المنظومة التربوية الوطنية لا تعمل بهذه الأنواع من التقويم إلا التقويم النهائي . لأنها تأخذ بالأسلوب الخطي في تنظيم مكوناتها . مما أدى إلى خفض مخرجاتها كما ونوعاً . ويتحمل الأخذ بهذا النوع من النظم التربوية ومكانة التقويم السلبي فيه مسؤولية تردّي نتائج التعليم عندها .

المراجع

- ١ - بنيامين س. بلوم وآخرون (١٩٨٣) : تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة : محمد أمين المفتي وآخرون ، دار مكجروهيل للنشر ، القاهرة .
- ٢ - جبريل بشارة (١٩٨٣) : متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثالث ، العدد الأول، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
- ٣ - جونت أحمد سعادة وآخر (١٩٩١) : المنهج المدرسي للفعال ، الطبعة الأولى، دار صان لنشر والتوزيع ، صان ، الأردن .
- ٤ - جونت أحمد سعادة (١٩٨٤) : مناهج للدراسات الاجتماعية ، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين ، بيروت .
- ٥ - حسان محمد حسان (١٩٩٤) : رؤية إنسانية لمفهوم " ضبط جودة التعليم " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد التاسع ، الجزء ٦٥ ، تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .
- ٦ - مبع محمد أبو ليدة (١٩٨٥) : مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي ، الطبعة الثالثة ، كلية التربية الجامعة الأردنية ، صان .
- ٧ - مسعود إسماعيل علي (١٩٨٢) : المداخل إلى العلوم التربوية ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ٨ - سيف الإسلام مطر (١٩٨٨) : مداخل النظم والتخطيط التربوي ، دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، القاهرة المجلد الثالث الجزء الثاني عشر .

- ٩ - صلاح الدين محمد أبو ناهية (١٩٩٤) : لقياس للتربوي ، الطبعة الأولى ، مكتبة الأجلو المصرية ، للقاهرة .
- ١٠ - طلعت كمال الحامولي (١٩٩٦) : تقويم طلاب للتعليم الأساسي والثانوي ، دراسة تقييمية ، مجلة علم النفس ، العدد ٣٩ تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، للقاهرة .
- ١١ - عبد الحفيظ محمد سلامة (١٩٩٢) : مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ١٢ - فؤاد أبو حطب وآخر (١٩٩٤) : علم النفس التربوي ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الأجلو المصرية ، للقاهرة .
- ١٣ - فؤادة سليمان قلادة (١٩٨٢) : الأهداف التربوية والتقويم ، الطبعة الأولى ، دار المعارف ، للقاهرة .
- ١٤ - فهد إبراهيم الحبيب (١٩٩٥) : الكفايات المهنية اللازمة توافرها لدى المعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة .
- ١٥ - محمد أمين المفتي وآخرون (١٩٩٤) : تكنولوجيا التعليم ، سعد سمك للطباعة والكمبيوتر ، للقاهرة .
- ١٦ - يوسف عبد المعطي (١٩٨٤) : أمة معرضة للخطر . تقرير اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد الثاني عشر .



الجمعية العربية للاستشارات العلمية
وتنمية الموارد البشرية
(ASCHRD)

عنوان المراسلة: شقة رقم (١) ٣٣ شارع د. محمد مندور المتفرع
من شارع الطيران مدينة نصر- القاهرة.

ت- فاكس : ٢٤٠١٤٣٨٩ محمول ٠١٢/١١٨٣٨٠١ - ٠١٢/٣٥٧٧١٤٩

Email : essam_616@yahoo.com

aschrd@yahoo.com





Bibliotheca Alexandrina



06669373

I.S.B.N : 977 - 410 - 093 - X



المؤسسة العربية للاستشارات العلمية
وتنمية الموارد البشرية



MODERN BOOKSHOP

FEKRA DESIGN